
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

PREVENCE PORUCH UČENÍ
PREVENTION OF LEARNING DISABILITIES

Bakalářská práce: 10-FP-KSS-2018

Autor:

Jitka URBANOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
69	14	0	20	39	2

V Liberci dne: 28. 4. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program Speciální pedagogika)

pro (kandidát): Jitka Urbanová
adresa: Nymburk, Dlouhá třída 437/39
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku
Název BP: **Prevence poruch učení**
Název BP v angličtině: **Prevention of Learning Disabilities**
Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: duben 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 19. 3. 2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): Jitka Urbanová

Datum: 4.6.2010

Podpis: Jitka Urbanová

Název BP: PREVENCE PORUCH UČENÍ

Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Podpis: *Michalová*

Cíl: Zmapovat možnosti spolupráce rodiny, mateřských škol a poradenských zařízení při prevenci poruch učení u dětí předškolního věku.

Požadavky: 1. Formulace teoretických východisek,
2. projektování průzkumu,
3. sběr dat,
4. interpretace a vyhodnocení dat,
5. formulace závěrů.

Metody: Dotazník

Literatura: BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004. 89 s. ISBN 80-7183-291-X.
KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 141 s. ISBN 80-7178-389-7.
POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.
ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9.
ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Čestné prohlášení

Název práce: Prevence poruch učení

Jméno a příjmení autora: Jitka Urbanová

Osobní číslo: P08000108

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 28. 04. 2011

Jitka Urbanová

Poděkování:

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Zdeňce Michalové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a cenné připomínky, kterými přispěla k realizaci mé práce.

Další upřímné poděkování patří mému manželovi a dětem, kteří mi byli oporou během celého studia a měli se mnou velkou trpělivost.

Název bakalářské práce:	Prevence poruch učení
Jméno a příjmení autora:	Jitka Urbanová
Akademický rok odevzdání bakalářské práce:	2010/2011
Vedoucí bakalářské práce:	PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Resumé:

Bakalářská práce se zabývala problematikou prevence poruch učení a možností participace rodiny na úspěšném vstupu dítěte do školy. Vycházela ze současného stavu v rodinách, předškolních a poradenských zařízeních. Jejím cílem bylo zmapovat možnosti spolupráce rodiny, mateřských škol a poradenských zařízení při prevenci poruch učení u dětí předškolního věku v okrese Nymburk. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a komparace odborných zdrojů charakterizovala osobnost dítěte předškolního věku s důrazem na školní zralost a různá výchovná působení v rodině, dále popisovala poruchy učení a význam a možnosti prevence poruch učení u dítěte předškolního věku. Praktická část zjišťovala pomocí dotazníků postoje 138 rodičů předškolních dětí k možnosti cílené přípravy dítěte na vstup do školy jako možné prevence pozdějších školních neúspěchů. Výsledky ukazovaly na erudovaný postoj většiny rodičů a vyúsťovaly v konkrétní navrhovaná opatření především v oblasti osvěty.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, etiologie poruch učení, metody prevence, poruchy učení, prevence poruch učení, prognóza poruch učení, rizikové dítě předškolního věku, školní zralost.

Title of Bachelor Thesis:

Prevention of Learning Disabilities

Summary:

This bachelor's thesis considered various issues of the prevention of learning disabilities and possibilities of family participation in a child's successful entry to school. It was based on the current situation of families and preschool and counselling facilities. The aim of the thesis was to survey possibilities of cooperation of families, kindergartens and counselling facilities regarding the prevention of learning disabilities of preschool children in the region of Nymburk. The thesis was composed of two main parts. The theoretical part was based on the analysis and comparison of academic sources and characterizes the personality of a preschool child with the emphasis on a school readiness and various educational activities in the family. Further it described learning disabilities and the importance and possibilities of the prevention of learning disabilities of preschool children. The practical part used questionnaires and examined the attitude of 138 parents of preschool children to the possibility of targeted preparation of a child for the entry to school as a possible prevention of later school failures. The results showed an erudite attitude of most parents and led to the particular suggestions, especially in the area of education.

Keywords:

Etiology of learning disorders, learning disabilities, preschool age, preschool child at risk, prevention methods, prevention of learning disabilities, prognosis of learning disabilities, school readiness.

Titel der Bachelorarbeit:

Prävention von Lernstörungen

Zusammenfassung:

Diese Bachelorarbeit hat sich mit der Problematik der Lernstörungsprävention und der Möglichkeit von der Partizipation der Familie an dem erfolgreichen Schulbesuch vom Kind beschäftigt. Sie basiert auf dem aktuellen Zustand in den Familien, in den Vorschuleinrichtungen und in den Beratungsstellen. Das Ziel der Arbeit war die Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen den Familien, den Kindergärten und den Beratungsstellen anlässlich der Lernstörungsprävention im Vorschulalter im Bezirk Nymburk zu forschen. Die Bachelorarbeit bilden zwei grundlegende Gebieten. Es handelte sich um den theoretischen Teil, der zuerst mit Hilfe der Bearbeitung und der Komparation der Fachliteratur die Vorschulkindpersonalität mit dem Schwerpunkt auf die Bildungsreife und auf verschiedene Familienerziehungsmethoden charakterisierte, weiter beschrieb sie die Lernstörungen, ihre Bedeutung und die Möglichkeit der Lernstörungsprävention beim Vorschulkind. Der praktische Teil hat mit Hilfe der Fragenbogen von 138 Eltern ihre Stellungnahme zu der gezielten Vorbereitung für den Schulanfang untersucht u.z. als mögliche Prävention nachfolgender Schulmisserfolgen. Die Ergebnisse haben auf die gebildete Stellungnahme der Mehrheit von den Eltern gezeigt und sind in den konkreten vorgeschlagenen Massnahmen vor allem auf dem Gebiet der Aufklärung ausgemündet.

Keywords:

Ätiologie von Lernstörungen, Bildungsreife, Lernstörungen, Lernstörungsprävention, Präventionsmethoden, Prognose der Lernstörungen, Vorschulkind, Vorschulkind mit dem Risiko.

Obsah

Úvod	9
1 Dítě předškolního věku	11
1.1 Vymezení pojmu předškolní věk dítěte	11
1.2 Rizikové dítě v předškolním věku	12
1.3 Školní zralost	13
1.4 Rodina dítěte předškolního věku	16
2 Poruchy učení	19
2.1 Vymezení pojmu poruchy učení	19
2.2 Klasifikace a projevy specifických poruch učení	21
2.3 Prognóza	23
2.4 Etiologie	24
3 Prevence	27
3.1 Vymezení pojmu prevence	27
3.2 Prevence u dětí předškolního věku	28
3.3 Programy, metody a kurzy	30
4 Praktická část	34
4.1 Formulace problému	34
4.2 Získaná data a jejich interpretace	37
4.3 Ověření platnosti stanovených hypotéz	54
4.4 Diskuse	55
Závěr	58
Navrhovaná doporučení	60
Seznam použitých zdrojů	65
Seznam příloh	69

Úvod

V naší společnosti je dnes vzdělání vysoce ceněno. Nároky na děti proto stále stoupají. Pedagogové i rodiče jsou si toho vědomi, a někteří sledují vývoj dětí již v předškolním věku, kdy je velmi důležitá podpora všestranného rozvoje a příprava dítěte na školu. Právě všestranným rozvojem a cíleným působením na případné oslabené stránky dítěte je možné předejít mnoha problémům souvisejícím s nástupem do školy. Rodiče obvykle chtějí pomoci dítěti, aby bylo ve škole i v dalším životě úspěšné. *„Čas a péče věnovaná dítěti v předškolním věku se ukládá jako do banky a začíná se zúčtovat nejen po nástupu do školy, ale i v období puberty a dokonce i ve vyšším věku“* (Jucovičová, Žáčková, 2007, s. 45).

Zvyšující se nároky na výkony dětí v dnešní společnosti mají mimo jiné za následek zdánlivě narůstající počet dětí školsky neúspěšných. Proto je v současné době problematika specifických poruch učení velmi aktuálním a často diskutovaným tématem. Dítě, které zahájilo povinnou školní docházku, je následně ve škole učitelem hodnoceno a po krátké době začínají být zřejmé předpoklady k úspěšnému vzdělávání dítěte, či v opačném případě symptomy možných výukových problémů. Pokud se však rodiče začnou zabývat problematickými oblastmi vývoje svého dítěte až při nástupu obtíží ve škole, je snaha o jejich nápravu složitá. Problémům je vždy lepší předcházet. Hovoří se o prevenci, v tomto případě o prevenci poruch učení. Dítě, které již ve škole zažije neúspěch a pocítí své selhání, je obvykle hůře motivované ke vzdělávání a k dalším pokusům o zdolávání překážek spojených s výukou.

Většina rodičů touží vést své děti nejlepším možným způsobem a rádi by jim pomohli v úspěšném a spokojeném životě. Lze předpokládat, že kdyby měli dostatek informací o možném předcházení školní neúspěšnosti, věnovali by svou pozornost přípravě na školu již v předškolním věku svých dětí. Důležitým momentem je tedy informovanost rodičů o možnosti systematické a odborně vedené stimulace dětí před nástupem školní docházky. Mělo by být úkolem erudovaných odborníků z řad poradenských zařízení, ale i z řad primárních pedagogů, působit na rodiče osvětově, a s eventuálními výukovými problémy dětí a jejich možnou prevencí rodiče včas seznamovat.

Jednou z inspirací k volbě tématu této práce i zacílení předmětu výzkumu je skutečnost, že předškolní období je někdy vzhledem k výchovně vzdělávacímu procesu opomíjeno odbornou i laickou veřejností. Tato nedostatečná pozornost je nezasloužená, neboť právě

předškolní období hraje nezanedbatelnou a jedinečnou roli v přípravě dítěte nejen na budoucí školní docházku, ale v přípravě na život obecně. Pohled na předškolní období by měl být citlivý a vyvážený, a proto nelze zapomínat na skutečnost, že je právem nazýváno obdobím hry a hra je plnohodnotnou a nepostradatelnou činností dítěte. Prostřednictvím hry by mělo být dítě vedeno a připravováno na další role, které ho v životě čekají. Tou nejbližší je role školáka. Tyto myšlenky výstižným způsobem vyjadřují autorky Kucharská a Švancarová (2004, s. 5) „*Předškolák je však jedinečná bytost, která má svou celistvost. Jednotlivé složky osobnosti nefungují odděleně, ale naopak, navzájem se ovlivňují. Každá z nich má svou důležitost. Proto bychom neměli opomíjet případy, kdy se dítě odchyluje od normy se slovy: „To nic není, ono z toho vyroste.“ Současně bychom ale ani neměli příliš na problémy dítěte upozorňovat a úzkostlivě je sledovat. Vždy se vyplatí strážlivost a uměřenost i proto, že vývojové normy v jednotlivých oblastech jsou poměrně široké.*“

Cílem této bakalářské práce je zmapovat možnosti spolupráce rodiny, mateřských škol a poradenských zařízení při prevenci poruch učení u dětí předškolního věku v okrese Nymburk. Předmětem zkoumání je otázka, co konkrétně obnáší spolupráce rodičů, mateřských škol a poradenských zařízení při prevenci poruch učení a zda se rodiče podílejí na prevenci poruch učení u svých dětí.

Bakalářská práce je rozčleněna na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části je zaměřena na předškolní dítě a vymezení tohoto vývojového období v pojetí různých autorů. Dále je čtenář seznámen s pojmem rizikové dítě předškolního věku, s oblastmi charakteristickými pro školní zralost a s důležitou rolí, kterou sehraává rodina dítěte. Druhá kapitola pojednává o poruchách učení, jejich klasifikaci, projevech, prognóze i etiologii. Tématem třetí a poslední kapitoly teoretické části je právě prevence poruch učení z teoretického i praktického hlediska. V závěru jsou uvedeny některé z nabízených kurzů pro předškolní děti.

Praktická část práce obsahuje teorii průzkumu, předmět zkoumání a vyhodnocování a následnou interpretaci získaných dat s cílem potvrdit nebo vyvrátit vytýčené předpoklady.

1 Dítě předškolního věku

První kapitola je zaměřena obecně na dítě předškolního věku. Čtenář se dále dočte o tak zvaném rizikovém dítěti v předškolním věku nebo o současném posuzování školní zralosti. Důležitou a nezastupitelnou roli v životě dítěte hraje rodina, které je věnována jedna podkapitola.

1.1 Vymezení pojmu předškolní věk dítěte

Předškolní věk začíná třetím rokem dítěte a je ukončen šestým rokem, respektive nástupem dítěte do školy. Někteří odborníci však striktně trvají na šestém roce. „*Proč ne do šesti a půl roku, tedy do průměrného věku dětí nastupujících do školy? Protože průměrné i lehce podprůměrné dítě je v šesti letech už pro školu zralé; jestliže se narodilo v září, pak vlastně těch jedenáct měsíců do příštího prvního září tak trochu „přesluhuje“ (což je, mimochodem, spíš výhoda)*“ (Říčan, 2006, s. 119). Naproti tomu Vágnerová (2005, s. 173) konec fáze předškolního období neomezuje jen fyzickým věkem, ale především sociálně, právě nástupem do školy. Stejný pohled prezentuje i Opravilová (in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 124), která poukazuje na proměnu vnímání dětství pod vlivem individuálních i společenských podmínek: „*Pojem dětství zpravidla dostává hranice v souvislosti se stanovením povinné docházky do školy.*“ Matějček (2009) uvádí spodní i horní hranici předškolního věku. Začátek předškolního věku charakterizuje první společenskou emancipací dítěte právě kolem třetího roku, kdy jsou děti většinou již schopny opouštět ochranné prostředí své rodiny a aktivně se zapojit do širších společenských okruhů, převážně do společnosti dětí. Konec předškolního věku podle Matějčka ohraničuje druhý významný emancipační krok dítěte, tedy nástup do školy.

Z výše uvedených názorů je možno vyčíst dva směry. První citovaný autor upřednostňuje v určení hranice předškolního věku dítěte fyziologický věk a další tři kladou důraz více na sociální vyzrálост dítěte. Pro potřeby této práce zůstane vymezení konce předškolního věku nástupem dítěte do školy. Právě vztah mezi předškolním vzděláváním a připraveností dítěte na pokud možno bezproblémový vstup do školy je obsahem teoretické i praktické části práce.

1.2 Rizikové dítě v předškolním věku

Děti v předškolním období procházejí mnohými změnami, jejich vývoj akceleruje. Ne u všech dětí však probíhá vše hladce. „Statistiky uvádějí, že asi u 1 – 3 % dětí se vyskytnou závažnější vývojové problémy (tělesné, smyslové a mentální vady), u 10 – 20 % dětí odchylky od vývoje lehčího charakteru. Některé z těchto problémů přímo ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole a dělají proto rodičům, dětem i učitelům více starostí“ (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 73). V předškolním věku jsou zjištěny převážně vady lehčího stupně. Závažnější postižení bývají odhaleny obvykle dříve. Menší smyslové vady jako je nedoslýchavost nebo zrakové postižení jsou někdy nerozpoznány a následně vysvětlovány jako opoždění rozumového vývoje, neposlušnost nebo vzdorovitost. Proto je nutný pozorný přístup rodičů i učitelů v předškolním zařízení, kteří prakticky provádějí primární diagnostiku. Při podezření na jakoukoli odchylku od běžného vývoje je nutné dítě odeslat k příslušným odborníkům na komplexní vyšetření.

Někdy problémy v podobě opoždění vývoje jednotlivých funkcí, nepozornosti či výchovné problémy přetrvávají a odborná lékařská vyšetření neprokáží žádné postižení ani onemocnění. To by mělo být důvodem k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Konkrétně by rodiče a pedagogové předškolního věku měli sledovat opoždění ve vývoji motoriky, kam řadíme i tělesnou neobratnost. Dítě, které je nápadně nezájemem o manipulační hry a o kreslení, může mít problémy ve vývoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace. Takové děti bývají často i nesamostatné v sebeobslužných činnostech. Přestože předškolní děti bývají velmi živé, nápadná živost až hyperaktivita ve spojení s obtížemi v koncentraci pozornosti může prozrazovat poruchu pozornosti (ADD) či poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Velmi časté poruchy komunikačních schopností mohou také, pokud nejsou včas terapeuticky řešeny, způsobovat problémy ve vývoji dítěte a v jeho školní připravenosti (Kucharská, Švancarová, 2004).

Zelinková (2009, s. 188) uvádí východiska pro časnou diagnostiku, kterými jsou následující prameny:

- „výzkumy zaměřené na odhalování deficitu v předškolním věku;
- anamnézy dětí, u kterých byly poruchy později diagnostikovány;
- sledování vývoje těch kognitivních funkcí, které jsou nezbytně nutné pro úspěšný nácvik čtení a psaní.“

Při zachycování rizikových dětí v předškolním věku jsou sledovány tři roviny: biologická, kognitivní a behaviorální.

„Z biologického hlediska sledujeme:

- *genetické zatížení v rodině v oblasti řeči a čtení (rodiče znají své vlastní problémy a jsou schopni upozornit na to, že se u jejich dětí objevují podobné obtíže);*
- *problémy v těhotenství a kolem porodu;*
- *zdravotní problémy dítěte vyplývající z anamnézy (např. časté záněty středního ucha);*
- *období narození (ohroženy jsou děti narozené v květnu – červenci).*

Oblast kognitivní:

- *deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky (lezení, chůze, běh);*
- *opožděný vývoj řeči;*
- *poruchy procesu automatizace;*
- *slabá krátkodobá verbální paměť;*
- *obtíže při opakování bezesmyslných slov.*

Chování dítěte:

- *podrážděnost, která ukazuje, že dítě často překonává nějaké obtíže;*
- *obtíže v soustředění;*
- *časté vyhýbání se určitým aktivitám.“*

Z výzkumů i z pedagogické praxe je známo, že je mnohem úspěšnější věnovat pozornost vývoji dětí v předškolním věku než řešit důsledky obtíží ve škole.

1.3 Školní zralost

Nástup do školy je nesmírně důležitým mezníkem v životě každého dítěte i jeho rodiny. Častým vánočním dárkem dětí v posledním ročníku mateřské školy je školní aktovka a penál. S dětmi o škole doma rodiče hovoří, někdy v atmosféře radostného očekávání, jindy s určitou dávkou zastrašování. Děti mohou slyšet i věty jako: „Počkej, oni tě ve škole naučí...!“ Ne všechny děti jsou však v šesti letech pro školu dostatečně zralé. Zápisy do škol probíhají v měsících lednu až únoru a většinou právě v této době se začínají otázkou školní zralosti svých dětí rodiče zabývat. Vyšetření školní zralosti a screeningového

šetření je věnována podrobněji podkapitola prevence u dětí předškolního věku. Níže pak budou uvedeny oblasti, které školní zralost dítěte zahrnuje. Vždy je však třeba mít na zřeteli individuální zvláštnosti každého dítěte a počítat s vývojem v dalších měsících.

Definice školní zralosti bylo napsáno mnoho. „*Inspirováni těmito definicemi můžeme obecně školní zralost vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí. Kromě pojmu školní zralost začala zejména pedagogická veřejnost používat termín školní připravenost. Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností (zejména v MŠ)*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

Šturma (in Říčan, 2006, s. 302) cituje Langmeiera, který definuje s odvoláním na Komenského školní zralost jako „*dosažení takového stavu somatopsychického vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celé předchozí etapy, je vymezen průměrnou výkonností, přizpůsobeností a subjektivním pocitem štěstí dítěte a je zároveň předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků*“.

První důležitou oblastí pro posouzení školní zralosti je tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte. Posouzení této stránky je v kompetenci pediatra. Lékař zvažuje tělesnou vyspělost, neboť drobnější tělesná konstituce může způsobovat snadnější unavitelnost. V úvahu bere také případnou častou nemocnost, ale i výraznější rizikové faktory v anamnéze.

Dále je při posuzování školní zralosti důležitá úroveň kognitivních funkcí. Pro zvládnutí triviálních úkolů jsou zapotřebí dobře rozvinuté následující percepčně-kognitivní funkce: vizuomotorika a grafomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy.

Pro využití mentálních předpokladů dítěte, jeho dílčích schopností a dovedností, musí mít dítě zájem o učení a chuť poznávat. Právě práce schopnost je další posuzovanou schopností. Nezbytná je vyzrálost vůle, smyslu pro povinnost, soustředění, samostatnosti. Dítě by mělo být zvyklé respektovat autoritu a dodržovat stanovená pravidla.

V neposlední řadě je v rámci školní zralosti posuzována emocionálně-sociální zralost dítěte. Od dítěte se očekává dostatečná emocionální stabilita, sebeovládání, určitá odolnost vůči frustraci. Dítě při nástupu do školy již musí být schopné odloučit se na potřebný čas od rodiny.

Pokud je dítě zdravotně oslabené, má pomalejší, nerovnoměrný nebo dokonce významně opožděný kognitivní vývoj, nebo je nezralé v oblasti práceschopnosti či v oblasti emocionálně-sociální, je vhodné důkladně zvažovat zahájení školní docházky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Chlapci jsou biologicky i psychicky křehčí a často se jeví víc jako „nezralí“ než stejně staré dívky. Sociální vyspívání chlapců v předškolním věku je obvykle pomalejší a méně vyrovnané. *„Chlapci se jako skupina jeví být v celku asi o čtvrt roku pozadu ve srovnání s dívkami“* (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 304).

Pro dítě, které je shledáno jako školsky nezralé, je vhodné zvolit odklad povinné školní docházky, neboť je výrazně ohroženo selháním a pak celkovou neúspěšností. *„Ovšem již samotná skutečnost, že mluvíme o odkladu školní docházky, napovídá, že se nejedná o stav neměnný. Právě naopak. Systematickou a pravidelnou prací s dítětem, kdy se mu věnují učitelky v mateřské škole a doma rodiče, lze za rok rozvinout, prohloubit a docvičit vše potřebné“* (Rádlová, 2004, s. 26).

Většinu nezralých funkcí a kompetencí lze procvičovat s dítětem i nadále formou hry. Někdy dojde k urychlení vývoje dítěte nejen užitím cílených stimulačních her, ale už tím, že rodiče začali svému dítěti věnovat více času než doposud. Je vhodné zařazovat vedle her, které rozvíjejí oslabené oblasti, i hry a cvičení, ve kterých dosahuje dítě úspěchu. Kompenzuje se tím případný pocit selhávání. Během správně volených her je posilována sebedůvěra dítěte, jsou rozvíjeny jeho dovednosti a utvářeny správné návyky a chování (Jucovičová, Žáčková, 2008).

„Mateřská škola se musí zaměřit na rozvoj sociálních dovedností – zvládání různých společenských rolí, respektování autority, spolupráce, dodržování předem dohodnutých pravidel chování, na rozvoj sebeobslužných dovedností, komunikace, rozvoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj smyslů“ (Těthalová, 2007, s. 14).

Odklad školní docházky by v žádném případě nemělo být samoučelné řešení. Tento rok je nezbytné s dítětem pracovat, posilovat oslabené oblasti a podporovat jeho sebevědomí i kladný vztah ke škole. Je vhodné mu vysvětlit, že důvodem odložení nástupu do školy není jeho selhání, ale že rok navíc v mateřské škole je pro něj výhodou a příležitostí k novým poznáním a hrám.

1.4 Rodina dítěte předškolního věku

Školní připravenost dítěte nebo případný odklad školní docházky obvykle posuzují odborníci. Dobré a kvalifikované rady sdělují rodičům i učitelé mateřských škol, kteří dítě znají z běžného života v předškolním zařízení. Konečné rozhodnutí o nástupu do školy či o odložení školní docházky je však vždy na rodičích. Rodina nese v první řadě zodpovědnost za pokud možno bezproblémový vývoj dítěte.

Rodiče dítěte by také měli včas sledovat a konzultovat s kompetentními osobami aktuální stav školní zralosti svého dítěte a právě rodiče by měli pečovat o to, aby jejich dítě bylo do školy řádně připraveno. Partnery rodičům jsou v této oblasti jak učitelé mateřských škol, tak i pracovníci poradenských zařízení. Právě oni poskytnou rodičům nejen diagnostiku dítěte, ale i rady, jak s dítětem pracovat. Některé mateřské školy i pedagogicko-psychologické poradny rovněž nabízejí stimulační kurzy pro předškolní děti. Rodinná pohoda a láskyplná, důsledná výchova jsou nezbytnou součástí zdravého vývoje dítěte. *„Rodinná výchova by se dala metaforicky přirovnat ke startu běhu a běh sám pak k životu člověka. Jsou to právě rodiče každého člověka, kteří svým výchovným působením do značné míry ovlivní jeho životní úspěšnost“* (Peterková, 2010).

Podle míry kontroly dítěte a míry projevované lásky směrem k němu lze určit čtyři základní typy rodinné výchovy. K samostatnosti vede dítě výchova demokratická, která je zároveň ideálním typem výchovy. Dítě je akceptováno a vychováváno s láskou. Výchovnými postupy jsou v případě demokratické výchovy svoboda, demokratičnost, mírné a zdůvodněné tresty, podpora vědomí sounáležitosti s rodinou a podíl na rozhodování. Takto vedené děti jsou aktivní, nezávislé, tvořivé, otevřené, emočně vyrovnané, se zdravým sebevědomím a schopné dobře fungovat ve společnosti. Zanedbávající rodina také umožňuje samostatnost dítěte, ale výchova je bez lásky. Výsledkem výchovné lhostejnosti a zanedbávání může být dítě vzpurné, agresivní, které odmítá sociální pravidla.

V rámci aplikace dalších dvou výchovných stylů jsou děti spíše řízeny a nepřiměřeně kontrolovány. Takováto výchova s láskou je nazývána ochránářskou. Výchovnými postupy je dobromyslnost, ochraňování, shovívavost a přivlastňování. Děti pak bývají závislé, podřízené, málo tvořivé, povolné, egocentrické, emočně labilní, nesebejisté a lehce zmanipulovatelné. Naproti tomu autoritářská výchova je bez lásky a uplatňuje diktátorství, tvrdé tresty a přísnou disciplínu. Výsledkem této výchovy je dítě neurotické, autoagresivní, ostýchavé a svárlivé s problémy ve společenském životě (Peterková, 2010).

V praxi je možno sledovat výchovné styly často ne takto přesně vyhraněné, ale rodiče k jednomu typu výchovného působení většinou inklinují. Problémem může být též situace, kdy každý z rodičů vychovává dítě rozdílným způsobem. Nejednotná výchova, kdy jeden rodič něco zakáže a druhý to povolí, dítěti rozhodně neprospívá. Dítě je nejisté, bez hranic a časem se naučí těchto rozdílu využívat ve svůj prospěch. Obdobný efekt přináší i nevyvážená a nedůsledná výchova. V tomto případě však jeden a ten samý vychovatel není ve svých výchovných postupech důsledný. Zároveň odborníci varují před extrémně perfekcionistickou i příliš liberální výchovou (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Rodiče se ve většině případů snaží své děti správně vychovávat a sami nabývají zkušenosti s tím, jak se jejich děti vyvíjejí a dozrávají do nových životních etap. Na závěr první kapitoly je uvedeno „rodičovské desatero“, jak ho rodičům předkládají známé české odbornice:

1. *„Děti vychováváme od první chvíle jejich života, a to vlastním příkladem. Bedlivě nás pozorují a nic (skutečně vůbec nic) nezapomenou. Dávejme pozor, co jim předvádíme.*
2. *Při výchově děláme chyby. Jestliže nejsou soustavné, je nám oduštěno. Neodpustí vám však nedostatek zájmu o ně, nedostatek lásky a času, který jim věnujete.*
3. *Nepleťme si lásku s přílišnou shovívavostí a vlastní pohodlností, která nás nutí mávnout rukou nad malými prohřešky.*
4. *Jedna z mála věcí, které můžeme dítěti do života opravdu dát, je dostatek jistoty. Tu dítě načerpá z naší stálé přítomnosti. Až si bude dost jisté, opustí nás samo.*
5. *Říkejme dětem za všech okolností pravdu. Lépe je říci: „nechci s tebou o tom mluvit“, než sebelepší výmluva.*
6. *Mluvme s dětmi pozitivním způsobem, lépe a rychleji nám porozumí. Navíc budou dychtivé a aktivní.*

7. *Buďme uvážliví, než začneme trestat. Ověřme si vždy, zda dítě ví, proč je trestáno. Trest musí přijít hned a musí být přiměřený. Trestáme jednou, ne půl roku!*
8. *Nemusíme vždy souhlasit s tím, co naše děti dělají. Dejme jim ale najevo, že jsme s nimi, že je máme rádi, a že mají vždy místo v našem náručí, ať už provedou cokoliv!*
9. *Neshazujme před dítětem autoritu těch druhých, spolehlivě tak podrýváme především tu vlastní!*
10. *Co nakonec? Snad Božena Němcová: „Úcta se nezíská hrdostí, ale láskou!“*
(Budíková ed, 2004, s. 84 – 85).

2 Poruchy učení

Druhá kapitola je zaměřena obecně na problematiku poruch učení, na základní terminologii v oblasti poruch učení, jednotlivé kategorie, etiologii, prognózu a diagnostiku. Důraz je kladen na prevenci, která je tématem této práce.

2.1 Vymezení pojmu poruchy učení

V odborné literatuře jsou používány pojmy specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. „*Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch projevujících se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázány dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky (ADD, ADHD)*“ (Bartoňová in Pipeková, 2006, s. 144). Tyto příznaky poruch učení se podílejí na slabých výkonech dítěte ve škole. Takové dítě má problémy s porozuměním pokynům, reaguje nepřiměřeně, nevydrží se soustředit a to mu brání podat očekávaný výkon. Často pak dítě, které se snaží, ale pro své obtíže opakovaně selhává, ztrácí sebevědomí, motivaci a stává se úzkostným. Takovým způsobem se poruchy učení mohou promítnout i do psychiky dítěte.

Vágnerová (2003, s. 46) poukazuje na nutnost odlišit příčiny poruch učení specifických od ostatních: „*Specifické poruchy učení jsou jednou z příčin školní neúspěšnosti. Vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení jednotlivých školních dovedností. Pro vznik takových poruch je typická určitá struktura schopností, kdy je obecná inteligence na přijatelné úrovni, ale nejsou dostatečně rozvinuté některé dílčí kompetence.*“ Jinými, tedy nespecifickými, příčinami školního neúspěchu mohou být snížená inteligence nebo mentální retardace, ale také smyslové vady, nedostatečná motivace ke školní práci nebo výchovná či výuková zanedbanost dítěte.

Ann Logsdon, školní psycholožka, která se specializuje na pomoc rodičům, učitelům a podporu žákům s poruchami učení, zmiňuje také, že lidé s poruchami učení mají obvykle průměrnou nebo vyšší inteligenci. Jednoduše řečeno o poruchu učení se jedná v případě, kdy schopnost člověka učit se studijním dovednostem je mnohem nižší, než by se dalo očekávat na základě jeho inteligence. Dalším znakem je skutečnost, že poruchy učení lze potvrdit, když žákova schopnost učit se je průměrná nebo vyšší, ale jeho schopnosti v jedné nebo více studijních oblastech jsou výrazně slabší (Logsdon, 2010).

Dosud známé definice poruch učení lze podle Michalové (2008, s. 14) obecně rozdělit na definice:

- „*Etiologické – pokouší se vysvětlit mechanismus jejich vzniku*
- *Behaviorální – jejich cílem je vytvořit klinický popis poruch*
- *Neurologické – postihují souvislosti mezi poruchou učení a anatomíí a fyziologií mozku.*“

Zajímavý je pohled na vývoj definice, jak ho popisuje Pokorná (1997). Původní definice zahrnovaly pouze poruchu čtení (dyslexii). Později se začalo hovořit i o poruchách čtení a psaní. Až v posledních dvaceti letech jsou popisovány rovněž obtíže v matematice. První definice spíše popisují novou zkušenost z praxe, na kterou chtějí odborníci upozornit. „*Např. Ranschburg (1916, s. 111) píše: „Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku přesto, že mají normální smyslové orgány.*“ (Pokorná, 1997, s. 62). Nejstarší definice ovlivňuje fakt, že je vytvořili lékaři. Rovněž náš současný neurolog Koukolík (1997, s. 87) zdůrazňuje, že „*dyslexie také není „čistě psychologická“ porucha, ale jedna z mnoha vývojových poruch mozku a jeho učení.*“ Medicínské pojetí se tedy později přeneslo i do psychologických a speciálně pedagogických kruhů, důraz je ale kladen vedle vrozených deficitů i na osobnostní faktory.

Mnoho průzkumů již řadu let mapuje výskyt specifických poruch učení v naší populaci. Výsledky v průběhu let vykazují značné rozdíly. V roce 1972 Matějček připouští výskyt dyslexie u 1 – 2 % populace. O necelých třicet let později jsou statistiky ještě varovnější. „*Na základě údajů získaného ze Statistické ročenky školství 1998/1999 a 1999/2000 vyplynulo, že v naší populaci a v našich podmínkách se SPU před deseti lety vyskytovaly u 5,6 %*“ (Michalová, 2008, s. 68).

Někteří autoři poukazují na fakt, kterým je větší výskyt poruch učení u chlapců než u dívek. Bartoňová (in Pipeková, 2006) uvádí, že chlapci trpí specifickou poruchou učení asi třikrát častěji než dívky. Matějček (2009) se věnuje těmto rozdílům v rámci poruch čtení a poukazuje na to, že bývalé dyslektické třídy tvořili převážně chlapci. Děvčata s poruchou čtení v těchto třídách byla převážně s ne-dyslektickou diagnózou. Některé dívky byly jen nezralé a postupně své nedostatky dohnaly a jiné pravděpodobně měly problém s celkovou intelektovou vyspělostí. „*Stejně tak je možno předpokládat, že v případě dívek jsou diagnostická kritéria obecně uplatňována poněkud „volněji“ než*

v případě chlapců, neboť i symptomatika samotné dyslexie bývá u dívek častěji zkreslena jinými činiteli (větší píle, klidnější chování, lepší sociální přizpůsobivost atd.) (Matějček, 2009, s. 90).“

„Nemocí století“ nazývá vývojové nedostatky čtení a psaní v Návysu speciální pedagogiky již v osmdesátých letech minulého století profesor Miloš Sovák (1986). Je ale také přesvědčen, že v některých zemích jde o módní záležitost v důsledku záplav odborné i propagující literatury.

Tento názor přetrvává mezi veřejností do dnešní doby, rodiče dětí se specifickou poruchou učení však vědí, v jak nelehké situaci jejich děti jsou. Je tedy plně v rukou kompetentních odborníků, aby diagnostikovali specifickou poruchu učení, či pomohli najít jinou příčinu školního neúspěchu.

2.2 Klasifikace a projevy specifických poruch učení

Termín specifických vývojových poruch učení se nevyskytuje jen v psychologické a speciálně pedagogické literatuře, ale existuje i v lékařské terminologii. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 se užívají následující pojmy a číselné klasifikace:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.0 Specifická porucha čtení
 - F81.1 Specifická porucha psaní
 - F81.2 Specifická porucha počítání
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F83 Smíšené specifické vývojové poruchy.

Pro účely této práce bude podstatná speciálně pedagogická terminologie, kde se pro různé druhy poruch používá jednotná předpona dys-. Tato předpona znamená rozpor nebo deformaci. Pojem dysfunkce je tedy chápána jako deformovaná funkce. Z vývojového hlediska lze rozumět dysfunkci jako funkci, která není úplně vyvinutá, zatímco afunkce je ztráta funkce, která již byla vyvinutá. Předpona dys- tedy naznačuje nedostatečný a nesprávný vývoj dovednosti (Zelinková, 2009).

Druhá část názvu jednotlivých poruch má kořeny v řečtině. Jedná se o konkrétní řecké označení dovednosti, která je postižena. Níže jsou popsány jednotlivé poruchy tak, jak se ve speciálně pedagogické praxi používají na základě specifických projevů a jak je popsala Pipeková (2006).

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Doslovně jde o potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy. Dítě může mít problémy s rozpoznáním a pojmenováním jednotlivých písmen. Velké obtíže mu činí rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Další problém může znamenat rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Další obtíže dětem činí spojování hlásek ve slabiky nebo souvislé čtení slov. Porucha postihuje rychlost čtení, správnost čtení i porozumění čtenému textu.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Postižena bývá celková úprava písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobování tvaru nebo spojení hlásky s písmenem. Děti píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného textu v časové tísni pak nekoordinuje se skutečnými jazykovými schopnostmi dítěte. Často děti s dysgrafií špatně drží psací náčiní.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se velice často vyskytuje společně s dyslexií. Touto poruchou není postižena celá oblast gramatiky jazyka. Hovoříme o specifických dysortografických jevech, jakými jsou vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávné umístění nebo vynechané čárky nad samohláskami, chyby v měkčení. Dětem s dysortografickou poruchou dělají velké obtíže úkoly s časovým limitem.

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která se týká zvládnání základních početních výkonů. Dítě obtížně chápe číselné pojmy, matematické operace. Při řešení matematických úloh se uplatňuje faktor verbální, který souvisí s řečí mluvenou i psanou, faktor prostorový, usuzování, faktor numerický a další. Proto i dyskalkulie má různé formy.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně a tvrdě. Nedokáže svou trojrozměrnou představu převést na dvojrozměrný papír, nechápe perspektivu.

Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Děti mají obtíže rozlišovat tóny, nepamatují si melodii, nerozlišují a nezvládají reprodukovat rytmus.

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti. Neschopnost vykonávat složité úkony se může projevit při běžných denních činnostech i během vyučování. Dle lékařské terminologie se jedná o specifickou vývojovou poruchu motorické funkce. Protože jsou děti pomalé a nešikovné a jejich výrobky bývají nevzhledné, ztrácejí motivaci k motorickým činnostem. Obtíže takového dítěte se ve škole mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči.

2.3 Prognóza

Vágnerová (2003) zdůrazňuje různorodost faktorů, které způsobují poruchy učení, proto i prognóza není jednoznačná a vývoj takových lidí může být velice různorodý. K určité nápravě dochází v průběhu školní docházky, pokud je zvolen přiměřený nápravný postup. Důležitá je i trpělivost, motivace a vytrvalost dítěte i jeho rodičů. Ke kompenzaci dochází také přirozeným vývojem díky využívání jiných, nepostižených funkcí při osvojování učiva. K podstatnému zlepšení dochází u některých jedinců v době adolescence, závisí to však mimo jiné na psychické stabilitě daného člověka a jeho celkové odolnosti k zátěži. Nemalou úlohu hrají i sociální kompetence a podpora rodiny i vrstevnické skupiny. Pomalejší tempo a nedostatky v písemném projevu však většinou přetrvávají i v tomto období. Obtíže se čtením vedou obvykle ke ztrátě zájmu o četbu a s tím spojeným menším přísunem informací i omezením rozvoje slovní zásoby. V případě, kdy ke zlepšení nedojde, mohou se objevit další problémy související se školním neúspěchem. Někteří dospívající nakonec odmítají jakékoliv vzdělání a odcházejí ze školy. „*Specifické poruchy*

učení mohou být spojeny s různými sekundárními psychopatologickými projevy. Jejich vznik je závislý na vrozených dispozicích jedince, na etiologii této poruchy, ale i na postoji a chování rodičů, resp. dalších lidí. Někteří jedinci mohou mít zvýšenou tendenci kompenzovat svoje potíže způsobem, který není sociálně přijatelný“ (Vágnerová, 2003, s. 68). K větší úzkostlivosti a různým psychosomatickým reakcím však může vést i dlouhodobé přetěžování v důsledku snahy rodičů o co nejlepší a nerychlejší nápravu.

Sociálními a emočními problémy žáků se specifickými poruchami učení se zabývá i Bartoňová (in Pipeková, 2006). Problém tkví ve snížené schopnosti mozku porozumět sociálním konvencím. Pro tyto děti je typické, že nedokáží předpokládat sociální následky svého jednání. Ačkoliv jejich rozumová úroveň je v normě, jsou tzv. sociálně hluché, nemají vhléd do toho, jak jsou vnímány. I takto handicapované děti však mohou ve svém vývoji udělat značný posun k lepšímu. *„Lidský mozek je velmi učenlivý, jestliže poruchu včas diagnostikujeme, zaměříme se na reedukační péči, prognóza těchto jedinců se bude vyvíjet velmi příznivě, i když je vždy čistě individuální. V budoucnu může mít jedinec drobné potíže, některé symptomy ho mohou provázet i do dospělosti, či přetrvávat po celý život. Můžeme konstatovat, že prognóza závisí na mnoha faktorech a týmovém přístupu“* (Bartoňová, in Pipeková, 2006, s. 163).

2.4 Etiologie

Mnoho autorů zdůrazňuje v rámci etiologie poruch učení problematický vývoj řeči. Řeč je spojena se všemi verbálními operacemi a s vývojem myšlení. U neverbálních poruch učení lze vysledovat obtíže v nedostatečné prostorové nebo pravolevé orientaci, deficitech paměti, v omezených motorických schopnostech, schopnosti rytmičtve atd. Další možnou příčinou mohou být tzv. dílčí deficity, což jsou obtíže v oblasti pozornosti, paměti, zrakové a sluchové percepce apod.

Zelinková (2009) uvádí dělení příčin poruch učení, které lze sledovat ve třech rovinách:

- biologicko – medicínská rovina,
- kognitivní rovina,
- behaviorální rovina.

Rovina biologicko – medicínská v sobě zahrnuje genetiku. Neexistuje však jeden gen zodpovědný za vznik dyslexie, ale pravděpodobně určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí přispívají k riziku dyslexie (Zelinková 2009). Z medicínského hlediska dyslexii charakterizuje Koukolík (1997, s. 86) „*Téměř čtyřicet procent dyslektických chlapců a osmnáct procent dyslektických dívek má dyslektického jednoho z rodičů. Dědičná zátěž je tedy vysoká.*“

Kognitivní rovina odkrývá deficity poznávacích procesů v některých oblastech. Jde o fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, v procesu automatizace, v oblasti paměti, v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů a kombinace těchto deficitů. „*Většina autorů spatřuje příčinu dyslexie v kombinaci více deficitů. Nejčastěji je to fonologické uvědomění, řeč, paměť, deficit v procesu automatizace*“ (Zelinková, 2009, s. 31).

Do behaviorální roviny autorka řadí rozbor procesu čtení, psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. V rámci těchto rozborů byl proveden výzkum úrovně čtení v České republice. Výzkumy v této oblasti přinesly cenné poznatky z několika důvodů:

1. „*Ukazují, že nejen jedinci s dyslexií, ale též část běžné populace má potíže se zvládnutím rychlého a správného čtení s porozuměním, že je třeba věnovat více pozornosti rozvíjení dovednosti číst ve všech etapách.*
2. *Texty v učebnicích by měly být připravovány s ohledem na úroveň čtení žáků všech stupňů základní školy, tedy nejen z hlediska obsahu, ale též z hlediska čtenářské náročnosti.*
3. *Čtenářské gramotnosti je v zahraničí věnována pozornost již řadu let. U nás proběhly podobné výzkumy v polovině devadesátých let a dále v roce 2000. Neuspokojivé výsledky populace patnáctiletých jsou podnětem k zamyšlení a hledání nových cest*“ (Zelinková, 2009, s. 40).

Ann Logsdon také uvádí některé možné příčiny poruch učení:

- poruchy učení v rodinné anamnéze,
- zranění a dlouhotrvající onemocnění ovlivňující neurologický vývoj,
- rodičovské zneužívání návykových látek,
- špatná prenatální lékařská péče a výživa,

- prenatální úrazy nebo vývojové komplikace,
- působení toxinů v životním prostředí,
- chudoba,
- zneužívání a zanedbávání.

Přítomnost těchto časných rizikových faktorů ještě nemusí být jasnou příčinou poruch učení, ale poukazuje na potřebu další vývoj sledovat a případně včas zasáhnout (Logsdon, 2010).

3 Prevence

Poruchy učení byly výše teoreticky popsány a rozděleny do jednotlivých kategorií. V další části kapitoly je popsána prevence, její terminologie, možnosti a metody.

3.1 Vymezení pojmu prevence

Hartl (1993) definuje prevenci jako předcházení nežádoucím jevům, úrazům, nemocem aj. Dvořák (1998) je ještě konkrétnější. Pojem prevence vymezuje také jako předcházení, ochranu, opatření k předcházení nemocem, poruchám. Prevenci však dále dělí na prevenci primární, sekundární a terciální.

Primární prevence v oblasti poruch učení se zaměřuje na celou populaci žáků. Jejím cílem je zamezit vzniku obtíží ve čtení, psaní a počítání. Primární prevence je cílena do předškolního věku, kde by měly být v mateřských školách děti systematicky a odborně připravovány na výuku čtení, psaní a počítání a rodiče vedeni k adekvátní stimulaci percepčně-kognitivních funkcí u dětí. Sekundární prevence je orientována přímo na konkrétní populaci žáků se specifickými poruchami učení. V rámci dílčích obtíží zahrnuje stimulaci, reedukaci a kompenzaci. Terciální prevence již ovlivňuje sekundární následky vzniklé z nesprávného přístupu k jedincům se specifickými poruchami učení. *„Preventivní opatření je nezbytné směřovat nejen do školských zařízení, ale především do rodiny. Dojde tak k onomu proklamovanému přístupu mezi rodiči a učiteli s konečným cílem – pomoci dítěti“* (Michalová, 2008, s. 92).

V rámci sekundární prevence jde mimo jiné o stimulační techniky. Hartl (1993) vysvětluje stimulaci jako fyzikální či chemické působení podnětu na receptor nebo záměrné podněcování či povzbuzení organismu k výkonu, a to buď vnitřní: přání, tužby, aspirace, nebo vnější: ze sociálního okolí. V rámci stimulačních technik jde o cílené působení na konkrétní oblasti (např. smyslové, motorické apod.) s cílem povzbudit jejich správné fungování v co možná největší míře. Dobrá diagnostika a stanovení nápravných metod pomáhá dětem se specifickými vývojovými poruchami učení najít i vhodný způsob přijímání informací a domácí přípravy na vyučování s využitím všech smyslů.

3.2 Prevence u dětí předškolního věku

V předškolním období se jedná výhradně o prevenci primární, tedy o předcházení vzniku poruch. V současné době stále více i děti předškolního věku tráví mnoho času spíše pasivní než aktivní zábavou. Sledování televize, videa či hraní her na počítači však dětem v jejich vývoji příliš neprospívá. V minulosti hrávaly děti předškolního věku množství motorických a rytmických her nebo her rozvíjejících sluchové vnímání. *„Mateřské školy s kvalitním programem pro děti předškolního věku tuto mezeru zčásti vyplňují, ale nezmohou vše a navíc ne všechny děti mateřskou školu navštěvují“* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 128). Toto období by mělo znamenat průběžnou přípravu na školu v rámci mateřské školy. Nejde o nějaký konkrétní program, ale o přirozené rozvíjení a podněcování těch specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné. *„V určitých případech se využívá zvláštních hrových a stimulačně podpůrných programů u dětí, které jsou vývojově opožděny nebo přicházejí z málo podnětného prostředí. Stejně tak se využívají individuální kompenzační programy pro děti, u nichž lze očekávat vzdělávací potíže v důsledku poruch“* (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 134).

V období předškolního věku je možno zaznamenat u některých dětí určité projevy či deficity, které mohou být rizikovými faktory z hlediska specifických poruch učení. Z tohoto důvodu probíhá mezi předškolními dětmi screening, který může pomoci konkrétní deficity odhalit. *„...funguje systém spolupráce s mateřskými školami a screeningové vyšetření dětí, kterému se zdejší odborníci věnují už na podzim. U dětí, které jsou většinou pěti až šestileté, zjišťují, zda některé ze sledovaných oblastí (sluchové vnímání, zrakové vnímání, grafomotorika, řeč, předmatematické a matematické představy, pracovní zralost, emoční zralost, sociální zralost) nejsou oslabeny, zda by nebylo potřeba se na ně při práci s dítětem soustředit“* (Fiedlerová, Zemanová, 2006, s. 8).

Další možnou metodou zachycující případné problémy je Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Pomocí tohoto diagnostického materiálu mohou včas zachytit děti s možnými problémy v počátečním čtení a psaní i proškolené učitelky v mateřských školách. *„Materiál si neklade za cíl vyšetřit skutečně detailně dané oblasti, ale spíš poukázat na možné problémy v jednotlivých předpokladech pro čtení a psaní. Proto bychom ho zařadili mezi metodiky tzv. depistáže. Tu však považujeme za velmi důležitou. Včasným vyhledáním dětí, které by mohly mít problémy ve čtení a psaní, můžeme přispět k minimalizaci jejich problémů“* (Kucharská, Švancarová, 2001, s. 4). Test má 56 položek

ve 13 subtestech, které obsahují 2 až 8 úkolů. Součástí testu je obrazový materiál, nezbytný je též bzučák. Test je prováděn individuálně a podle schopností konkrétního dítěte trvá 20 – 30 minut. Podstatná část testu je zaměřena na sluchovou oblast, dále oblast zrakovou. Některé úkoly vyžadují spolupráci zraku, sluchu a motoriky. Sleduje i pochopení a interpretaci rytmu. V neposlední řadě test prověří artikulační obratnost, úroveň jemné motoriky nebo schopnost tvoření rýmů. Autorky měly na zřeteli nejen sledované oblasti, ale i věkové zvláštnosti šestiletého dítěte (Švancarová, 2001).

Komplexní vyšetření školní zralosti je prováděno v pedagogicko-psychologických poradnách nebo speciálně-pedagogických centrech nejčastěji pomocí tzv. Kern-Jiráskova testu. Dítě má za úkol nakreslit postavu, napodobit psací písmo a obkreslit skupinu bodů. Tento test je obvykle doplněn o další testy, jako je zkouška vědomostí předškolních dětí, zjišťující rozumové schopnosti, nebo zkoušku sluchové diferenciaci a další. Kresba lidské postavy se vyskytuje i v mnoha dalších testech speciálně pedagogických i psychologických. *„Dětská kresba se používá pro posouzení vývojové úrovně dítěte, jeho intelligence (nejznámější je kresba lidské postavy). Vycházíme z předpokladu, že se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou pro daný vývojový stupeň typické. Tedy, že děti v téže věku kreslí zhruba obdobným způsobem“* (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 6).

Výše zmíněné diagnostické metody jsou využívány specialisty k odhalení případné školní nezralosti a následnému doporučení odkladu školní docházky. Jejich význam je však nepostradatelný i pro odhalení možných budoucích poruch učení. Nejedná se však o samoučelnou záležitost, která děti tzv. nálepkuje a odsuzuje k budoucím nezdarům. Ani samotný odklad školní docházky, není-li využit k rozvíjení a stimulaci nevyzrálých funkcí, nepřinese očekávaný efekt. *„I kvalitní předškolní diagnostika poněkud ztrácí svůj význam, pokud s ní není nakládáno jako s jedním ze „zdrojů“ informací, které se stávají podkladem pro další psychologickou a (speciálně) pedagogickou péči o budoucího žáka. Testem získané poznatky mohou být využity především pro přesnější a konkrétnější zdůvodňování dnes tak častých odkladů školní docházky, které by měly být doprovázeny vystavěním individuálního stimulačního programu např. pro rizikové dítě, které navazuje na kvalitní předškolní vyšetření“* (Lazarová in Kucharská, 2000, s. 72 – 73).

Je nutné rozvíjet funkce, které zde byly zmiňovány, a na něž jsou zaměřeny diagnostické testy. Jedná se o:

- obratnost – hrubou motoriku, jemnou motoriku, motoriku mluvidel, očních pohybů a koordinaci,
- smyslové vnímání – zrak, sluch, hmat, chuť a čich, propiocepce,
- prostorové, časové a pravo-levé orientace,
- řeč – výslovnost, rozumění řeči, slovní zásobu, vyjadřovací pohotovost a kulturu mluveného projevu,
- početní představy
- kresbu – grafomotoriku, držení psacího náčiní, rozvoj kresby.

„Cílem předškolní přípravy totiž rozhodně není dítě předem naučit číst a psát, „aby mu to pak ve škole pěkně šlo“, ale zajistit především maximální harmonický rozvoj schopností, které umožní, aby dítě bylo – až přijde čas – při výuce čtení, psaní a počítání bez větší námahy úspěšné“ (Kutálková, 2005, S. 11).

3.3 Programy, metody a kurzy

Dnes již snad většina mateřských škol připravuje v rámci školních vzdělávacích programů předškolní děti na vstup do školy a rozvíjí všechny potřebné kompetence dětí. Nezbytnou roli v přípravě dětí na školu však hraje rodina. Rodiče v první řadě zodpovídají za své děti a je na jejich iniciativě a zodpovědnosti, aby se této role ujali. *„V dnešní době existuje řada rozvíjejících metod a programů, které umožňují cílené nasměrování rodičovské péče a pomoci. Ve spolupráci s odborníky lze vybrat metodu „ušitou na míru“, rozvíjející přesně ty funkce, které potřebují stimulaci“ (Budíková, 2004, s. 93).*

Následně budou uvedeny některé z metod, které lze využít v prevenci poruch učení:

METODA B. SINDELAROVÉ

Metoda nabízí rozvíjející program dílčích oblastí potřebných pro osvojení čtení, psaní a počítání. Zaměřuje se na kořeny možného školního neúspěchu a pracuje s nimi. Rozvíjí schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako je řeč a myšlení, a ty následně tvoří opěrný bod čtení, psaní, počítání i přiměřeného chování. K diagnostice i následným cvičením je využíván soubor obrázků, ale též množství předmětů a podnětů z běžného života. Někdy se děti během cvičení pohybují, jindy

poslouchají čtené příběhy nebo řady slov apod. Metoda je vhodná pro děti před vstupem do první třídy a pro žáky prvních ročníků základních škol (Sindelarova, 2003).

MINIMALIZACE PERCEPČNÍCH A MOTORICKÝCH OSLABENÍ

I tato metoda si klade za cíl napravovat oslabené funkce, nezbytné pro úspěšný proces učení a je vhodná pro děti od pěti let. Děti s oslabením v oblasti percepčně motorické mohou mít problémy se záměnou písmen, opisem textu, vynecháváním znamének, s násobilkou, aplikací gramatických i dalších pravidel a pouček, s vybavováním pojmů, mohou být také nesoustředěné apod. Jedná se o velmi účinnou metodu, cvičení je potřeba provádět denně přibližně osm minut po pevně stanovenou dobu, nejméně po tři měsíce pro každou z jednotlivých oblastí oslabení. Percepčně motorická cvičení způsobují novou aktivaci oslabených mozkových sekcí a tím odstraňují potíže.

KUMOT

Program je určen převážně pro předškolní děti nesmělé, sociálně neobratné, hyperaktivní, ve věku od čtyř do šesti, někdy až osmi let. Náplní deseti schůzek je procvičování motoriky a její koordinace, komunikace ve skupině, řešení problematického chování (schopnosti uvolnění, ovládání impulsů, vyjadřování citů, odbourávání agresivních sklonů). V rámci programu bývají tyto příznaky u dětí minimalizovány a to nikoliv izolovaně v soukromí, ale v návaznosti na sociální prostředí s jeho vazbami a zákonitostmi. „*Kumot se snaží dětem ukázat cesty, které vedou k lidem a ne k osamění*“ (Dětské centrum Zlín, 2010).

KUPREV

Kuprev je primárně preventivní program, jehož cílem je zabránit vzniku rizikové skupiny dětí s adaptačními problémy. Program je určen pro věkovou kategorii dětí od čtyř let do zahájení povinné školní docházky, výjimečně až do osmi let. Rodiče se v průběhu programu naučí, jak s dítětem pracovat a získají i jistotu při vedení svého dítěte. Tento program je orientační, poskytuje dítěti základní orientaci v čase, prostoru a zejména orientaci vlastní osobou a sociální orientaci. Tyto schopnosti by měly dítěti umožnit nejen bezproblémový start školní docházky, ale i bezproblémové začlenění do lidské společnosti obecně a další zdravý rozvoj jeho osobnosti (Melzerová, 2010).

HYPO

HYPO je zkratkou slov hyperaktivita a pozornost. Jde tedy o program vhodný zejména pro děti s nadměrnou pohybovou aktivitou a s poruchami pozornosti, osvědčuje se i u dětí nezralých s odkladem školní docházky. Věkově se nejlépe hodí pro děti od pěti do šesti a půl let, účinný je však až do osmi let. Je určen především pro individuální práci, jeho těžiště spočívá v každodenním řešení zadaných úkolů dítětem pod vedením rodiče v domácím prostředí. Po drobných úpravách se dá použít i skupinově, větší efektivita je však jistě při práci individuální. Cvičení probíhají hravou formou (Pedagogicko-psychologická poradna Frýdek-Místek, 2010).

MAXÍK

Maxík je stimulační program pro děti od pěti roků, děti s odloženou školní docházkou, které se připravují na vstup do školy, ale také pro malé školáky, kterým se psaní a čtení ve škole příliš nedaří. Program Maxík je rozdělen do týdenních bloků a cílem těchto stimulačních cvičení je změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon. Kromě dětí jsou do tréninku zařazeni rodiče i učitelé, kteří jsou vedeni k chápání problému dítěte a respektování jeho základních potřeb. Je zdůrazněna potřeba pravidelného režimu, uvědomělého sezení dítěte, jasného a srozumitelného zadávání pokynů dospělým – rodičem – trenérem, zpětná vazba – jak dítě pokynům porozumělo, vytyčení a dodržování pravidel chování a důslednosti při kontrole plnění úkolů.

METODA DOBRÉHO STARTU

Cvičení Metody dobrého startu si kladou za cíl harmonický rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech. U dětí s normální psychomotorickou úrovní aktivizují další rozvoj a u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce. Metoda je tedy nejvhodnější pro děti před nástupem do školy, jako prevenční a stimulační, a později pro rané školáky, u kterých se již začínají projevovat obtíže ve zvládnutí technik čtení a psaní. *„Kromě stimulace vývoje, prevence poruch učení a jejich terapie, má MDS také svůj diagnostický aspekt. Terapeut i učitel mohou snadno zjistit při analýze potíží a chyb u dítěte jak vývojové opoždění dané funkce, tak rozsah poruchy i pokrok, kterého dítě cvičením dosáhlo“* (Swierkoszová, Bogdanowicz, 1998, s. 7).

NEBOJTE SE PSANÍ – GRAFOMOTORICKÝ KURZ

Kurz je určen dětem, které mají v předškolním věku problémy s malováním, vybarvováním, či vyplňováním různých pracovních listů, jsou křečovité, často se těmito činnostem raději vyhýbají, a u nichž byly jako příčina těchto nezdarů stanoveny grafomotorické obtíže, které vyplývají mimo jiné z vadného úchopu tužky a pastelky. Ve většině případů jde o důsledek odchylek ve vývoji jemné motoriky, často též s doprovodnými projevy zařazovanými souhrnně do obrazu lehké mozkové dysfunkce. *„Cíl by však měl být vždy stejný: naučit dítě vnímat a ovládat své tělo se zaměřením na uvolnění všech svalových partií účastnících se na grafickém projevu, vyvození správného úchopu pera s následným promítnutím do úpravného a nenáročného písemného a výtvarného projevu. Sekundárně je program zaměřen na podporu rozvoje seriality, sociálního kontaktu mezi matkou a dítětem, řeči, zrakové a sluchové percepce apod.“* (Heyrovská, 2004, s. 5).

4 Praktická část

4.1 Formulace problému

Cílem šetření je zmapovat možnosti spolupráce rodiny, mateřských škol a poradenských zařízení při prevenci poruch učení u dětí předškolního věku. V minulé kapitole byly popsány jednotlivé metody a programy, které lze v rámci prevence u předškolních dětí využít. V posledních letech mají rodiče stále více příležitostí, jak se zapojit do přípravy svých dětí na úspěšný start ve škole. Partnery rodičům by měli být pedagogové v mateřských školách a dále odborníci v poradenských zařízeních. Tento průzkum v první řadě zjišťuje, zda se mateřské školy cíleně zabývají prevencí poruch učení pomocí přípravných a stimulačních kurzů pro děti, zda rodiče dostatečně o této možnosti informují, a jestli rodiče předškolních dětí mají zájem aktivně se do nabízených programů zapojit. Další šetřenou otázkou je informovanost o podobných nabízených kurzech v rámci poradenských zařízení a případný zájem rodičů o tyto aktivity. Některé otázky také konkrétně zjišťují povědomí rodičů o oblastech potřebných pro školní připravenost jejich dítěte, jejich zájem o tuto problematiku a komu rodiče v otázce přípravy dětí na vstup do školy nejvíce důvěřují. Průzkum se tedy věnuje spolupráci mateřských škol a poradenských zařízení s rodinou a pokouší se zjistit, i když jen na malém vzorku respondentů z okresu Nymburk, zda je u rodičů o tuto formu spolupráce zájem. Právě vzhledem k tomu, že vzorkem je malá skupina, budou zjištěné údaje platit jen pro tuto skupinu a nelze je více zobecňovat.

Formulace teoretických hypotéz

1. Lze předpokládat, že více než polovina rodičů předškolních dětí – respondentů není dostatečně informována o možnosti zapojit se aktivně se svým dítětem do prevence poruch učení.
2. Lze předpokládat, že více než polovina rodičů předškolních dětí – respondentů by měla zájem o aktivní spolupráci s mateřskou školou nebo poradenským zařízením při prevenci poruch učení svých dětí.

Operacionalizace pojmů

- Rodiče

Oba rodiče, rodič či pěstoun dítěte v předškolním věku.

- Informovanost

Okolnost, zda rodiče předškolních dětí vědí o možnosti zapojit se s dětmi do kurzů k prevenci poruch učení, zda mateřské školy či poradenská zařízení včas a správně o této nabídce informují.

- Programy prevence poruch učení

Programy, stimulační kurzy, které nabízejí některé mateřské školy či poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, privátní speciálně-pedagogická střediska, speciálně-pedagogická centra). Jednotlivé programy jsou popsány v závěru třetí kapitoly této práce.

- Dotazování rodiče (respondenti)

Vzorek rodičů předškolních dětí v okrese Nymburk, kteří se zapojí do dotazníkového šetření.

- Aktivní spolupráce

Účast rodičů se svými dětmi na některém z nabízených kurzů, většinou se jedná o každodenní práci doma s dítětem (cca 30 minut) během 10 – 15 týdnů.

Metody zvolené pro průzkum

Jedná se o kvantitativní výzkum, jehož prostřednictvím testujeme stanovené hypotézy. *„Kvantitativní výzkum používá deduktivní metodu. To znamená, že je schopen řešit jen určitou kategorii problémů: Kvantitativní výzkum může nalézt řešení jen pro takové problémy, které je možno popsat v termínech vztahů mezi pozorovatelnými proměnnými“* (Disman, 2009, s. 77). K testování hypotéz byl jako výzkumná metoda zvolen dotazník. Dotazník je dle Dismana (2009) vysoce efektivní technika, která může postihnout velký počet jedinců při relativně malých nákladech v poměrně krátkém čase. Nevýhodou je nízká návratnost dotazníků. S tímto faktorem je potřeba počítat, proto pokud je cílený počet

respondentů 100, je nutno rozdat nejméně 200 dotazníků. Konečná návratnost byla 138 dotazníků, což je více, než bylo očekáváno.

Dotazník je přílohou č. 1. Cílem dotazníku je zjistit názor respondentů, konkrétně dotazovaných rodičů předškolních dětí, na potřebu připravovat cíleně jejich děti na vstup do školy již v průběhu posledního ročníku docházky dětí do mateřských škol a kolik času jsou ochotni této přípravě věnovat. Dále dotazník zjišťuje zájem respondentů o spolupráci s mateřskými školami a poradenskými zařízeními na přípravě dětí na školu a jejich informovanost o možných nabízených aktivitách těchto institucí.

Dotazník je tvořen deseti položkami, většinou uzavřenými, ve čtyřech případech je možnost doplnit další vlastní volbu. Tři úvodní nečíslované položky zjišťují pohlaví, věk a vzdělání respondenta. První, třetí a desátá položka zjišťuje shodně postoj k důležitosti cílené přípravy dítěte na vstup do školy. Druhá položka mapuje oblasti, kterých se dle rodičů příprava na školu týká. Čtvrtá a sedmá položka se týká názoru respondentů na kompetenci osob či institucí v přípravě dětí na školu. Pátá a šestá položka zjišťuje, zda mají rodiče informace o pořádání kurzů nebo cvičení pro děti v rámci přípravy na školu buď v mateřské škole, nebo v poradenském zařízení, a zda mají o tyto aktivity zájem. Osmá položka mapuje, kolik času by byli respondenti ochotni věnovat s dítětem domácí přípravě, pokud by přípravný kurz navštěvovali, a devátá položka zjišťuje u případných absolventů těchto kurzů jejich spokojenost. Získaná data jsou analyzována pomocí třídění 2. stupně.

O spolupráci byly požádány učitelky předškolních dětí, které rodičům dotazníky předaly a vyplněné opět vybraly.

Použitou metodou analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením je třídění I. a II. stupně. Tabulky II. stupně třídění jsou využity k analýze v případě, kdy je k dispozici více než jedna proměnná. „*Analýza dat představuje organizaci dat a popis dat užitím grafů, numerických souhrnů a dalších matematicky propracovaných prostředků*“ (Hendl, 2006, s. 17). Touto oblastí je níže zpracovaná popisná statistika. Výsledky jsou dále interpretovány vzhledem k posuzovaným hypotézám.

Populace a vzorek

Cílovou populací (základní soubor) jsou rodiče předškolních dětí, tedy dětí, které chodí posledním rokem do předškolního zařízení (v dalším školním roce nastoupí do základní

školy), a rodiče dětí s odloženou školní docházkou. Vzorkem (výběrový soubor) jsou tito rodiče v okrese Nymburk, resp. rodiče, jejichž děti navštěvují posledním rokem některé předškolní zařízení v okrese Nymburk. Proměnnou není pohlaví ani věk, neboť byli osloveni oba rodiče jako zákonní zástupci předškolních dětí. Výběr vzorku je tedy záměrný – kvótní.

Etické aspekty průzkumu

Respondenti byli v úvodu dotazníku seznámeni s faktem, že jejich odpovědi jsou anonymní, a že nic, o čem nás prostřednictvím dotazníků informují, nebude zneužito. Získané údaje byly použity pouze pro účely výzkumu. Dotazníky byly respondentům předány v obálce, kterou mohli při vrácení zalepit. Získaná a zpracovaná data lze spolupracujícím školám v případě zájmu poskytnout, vše však bude již jen souhrnně v procentech bez konkrétních údajů od respondentů.

4.2 Získaná data a jejich interpretace

V průzkumu bylo zpracováno 138 dotazníků zkoumaného vzorku. U respondentů jsou sledovány tři základní znaky: pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání.

Popisná statistika zkoumaného vzorku:

Celkový počet respondentů: N = 138

Respondenti muži celkem: Nm = 18

Respondenti ženy celkem: Nž = 120

Tabulka č. 1 Pohlaví respondentů

	Četnost		Kumulativní četnost	
	Absolutní	relativní	absolutní	Relativní
Muži	18	13	18	13
Ženy	120	87	138	100
Celkem	138	100		

Tabulka č. 2 Věk respondentů

	Muži (Nm)		Ženy (Nm)		Celkem (N)			
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost
20 - 25	0	0	4	3	4	3	4	3
26 – 30	3	17	23	19	26	19	30	22
31 - 35	3	17	52	43	55	4	85	62
36 - 40	11	61	33	28	44	32	129	94
41a více	1	5	8	7	9	6	138	100
Celkem	18	100	120	100	138	100		

Tabulka č. 3 Vzdělání respondentů

	Muži (Nm)		Ženy (Nž)		Celkem (N)			
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost
Základní	0	0	3	3	3	2	3	2
Střední	5	28	35	29	40	29	43	31
Střední s maturitou	10	56	66	55	76	55	119	86
Vyšší odborné	1	6	6	5	7	5	126	91
Vysokoškolské	2	1	10	8	12	9	138	100
Celkem	18	100	120	100	138	100		

87% respondentů jsou ženy, což odpovídá i skutečnosti, že děti do mateřských škol doprovázejí převážně matky, a matky také ve větším zastoupení reagovaly na dotazník. Více než 70% respondentů je ve věkové kategorii 31 – 40 let. Zajímavým faktem je, že jednoznačně nejvíce respondentů mužů (61,1%) je ve věkové kategorii 36 – 40 let. Ženy jsou nejvíce zastoupeny ve věkové kategorii 31 – 35 let (43,3%).

Více než polovina respondentů uvedla nejvyšší dosažené vzdělání střední s maturitou (55,1%), základní vzdělání uvedlo pouhých 2,1% respondentů.

Analýza získaných dat

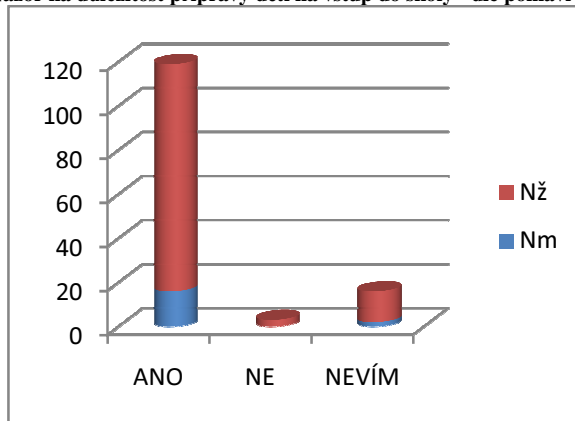
Statisticky zpracovaná data jsou označena obvykle římskou číslicí a v případě potřeby doplněna písmenem. Římské číslice odpovídají zkoumané otázce (nemusí se shodovat s číslem položky v dotazníku), písmena jsou použita kvůli rozlišení posloupnosti. Jednotlivé tabulky a grafy jsou také číslovány standardně dle pořadí latinskou číslicí.

V následujících tabulkách a grafech zahrnutých pod římskou číslicí I jsou zpracovány odpovědi na položky 1, 3 a 10 z dotazníku (viz příloha), které shodně zjišťují názor respondentů na důležitost přípravy dětí na vstup do školy, popřípadě názor, zda může být

tato cílená příprava prevencí pozdějších školních neúspěchů. V následujících tabulkách a grafech je zohledněno pohlaví a dosažené vzdělání respondentů.

I a. Považujete za důležité cíleně připravovat děti na vstup do školy již v průběhu docházky do mateřské školy?

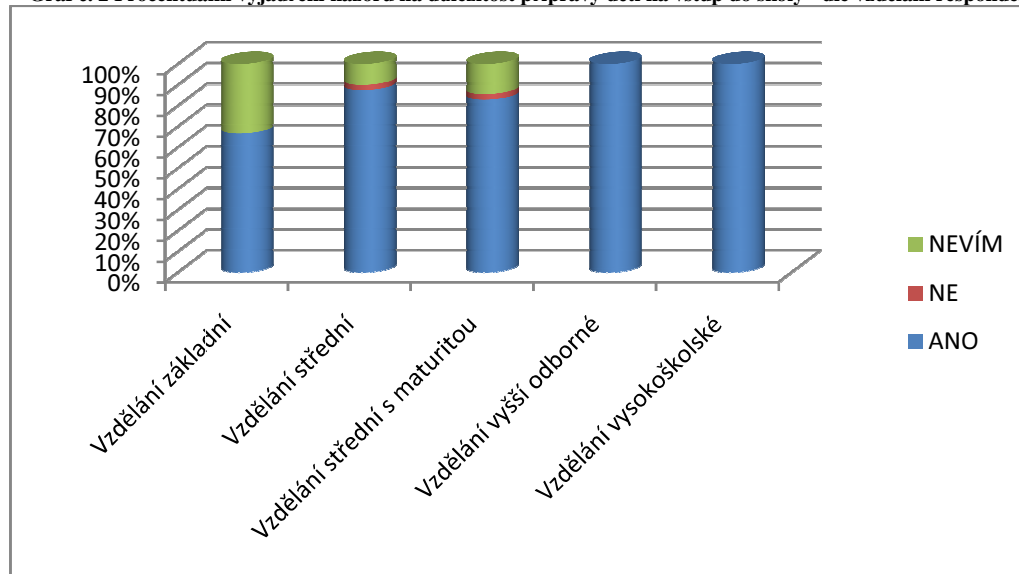
Graf č. 1 Názor na důležitost přípravy dětí na vstup do školy - dle pohlaví respondentů



Tabulka č. 4 Názor na důležitost přípravy dětí na vstup do školy - dle pohlaví respondentů

	Muži (Nm)		Ženy (Nž)		Celkem (N)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	15	83,3	104	86,7	119	86,2
Ne	0	0	3	2,5	3	2,2
Nevím	3	16,7	13	10,8	16	11,6
Celkem	18	100	120	100	138	100

Graf č. 2 Procentuální vyjádření názoru na důležitost přípravy dětí na vstup do školy - dle vzdělání respondentů

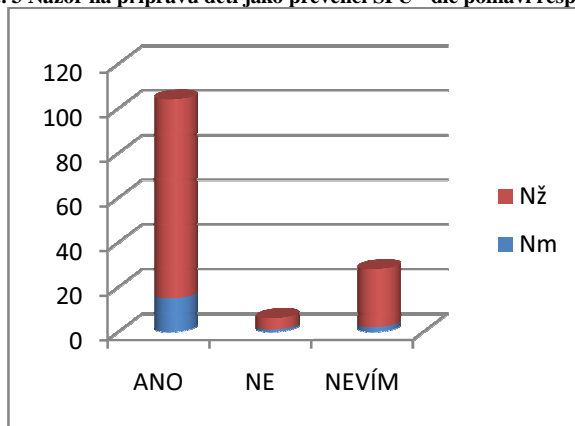


Tabulka č. 5 Náзор na důležitost přípravy dětí na vstup do školy - dle vzdělání respondentů

	ANO, považují za důležité cíleně připravovat děti na vstup do školy				NE, nepovažují za důležité cíleně připravovat děti na vstup do školy				Nevím			
	Četnost		Kumulativní		Četnost		Kumulativní		Četnost		Kumulativní	
	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní
Základní	2	2	2	2	0	0	0	0	1	6	1	6
Střední	35	29	37	31	1	33	1	33	4	25	5	31
Střední s maturitou	63	53	100	84	2	67	3	100	11	69	16	100
Vyšší odborné	7	6	107	9	0	0	3	100	0	0	16	100
Vysokoškolské	12	1	119	100	0	0	3	100	0	0	16	100
Celkem	119	100			3	100			16			

I b. *Může být cílená příprava na školu prevencí před pozdějším školním neúspěchem?*

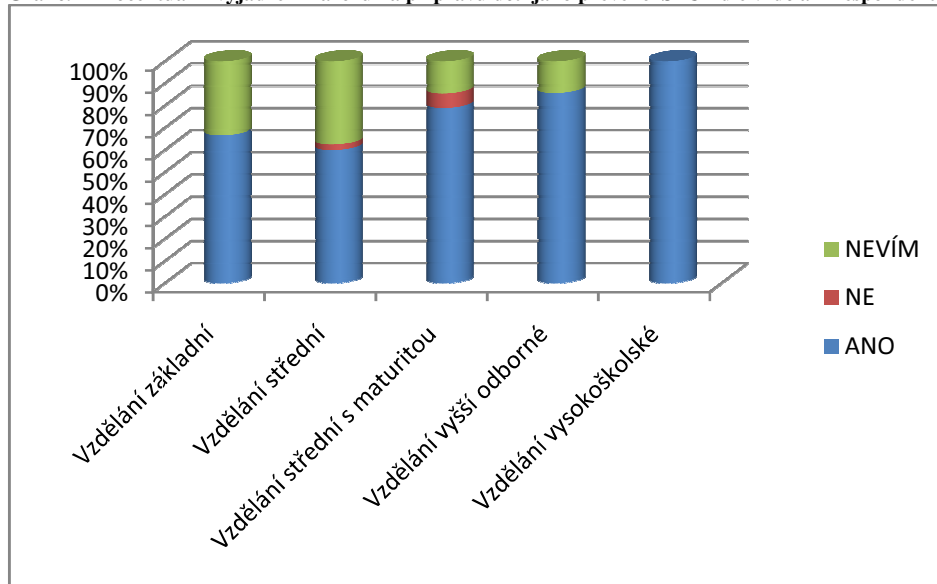
Graf č. 3 Názor na přípravu dětí jako prevenci SPU - dle pohlaví respondentů



Tabulka č. 6 Názor na přípravu dětí jako prevenci SPU - dle pohlaví respondentů

	Muži (Nm)		Ženy (Nž)		Celkem (N)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	13	72,2	91	75,8	104	75,4
Ne	1	5,6	5	4,2	6	4,3
Nevím	4	22,2	24	20	28	20,3
Celkem	18	100	120	100	138	100

Graf č. 4 Procentuální vyjádření názoru na přípravu dětí jako prevenci SPU - dle vzdělání respondentů

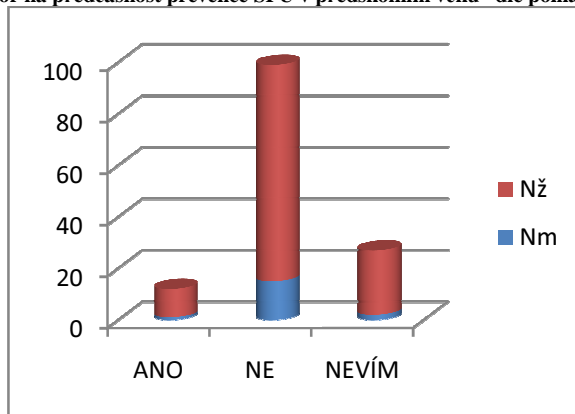


Tabulka č. 7 Názor na přípravu dětí jako prevenci SPU - dle vzdělání respondentů

	ANO, cílená příprava na školu může být prevencí před pozdějším školním neúspěchem				NE, cílená příprava na školu nemůže být prevencí před pozdějším školním neúspěchem				Nevím			
	Četnost		Kumulativní		Četnost		Kumulativní		Četnost		Kumulativní	
	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní
Základní	2	2	2	2	0	0	0	0	1	3,6	1	3,6
Střední	24	23,1	26	25,1	1	16,7	1	16,7	15	53,5	16	57,1
Střední s maturitou	60	57,7	86	82,8	5	83,3	6	100	11	39,3	27	96,4
Vyšší odborné	6	5,7	92	88,5	0	0	6	100	1	3,6	28	100
Vysokoškolské	12	11,5	104	100	0	0	6	100	0	0	28	100
Celkem	104	100			6	100			28	100		

I c. Případá vám předčasné, zabývat se prevencí školního neúspěchu dítěte již v předškolním věku?

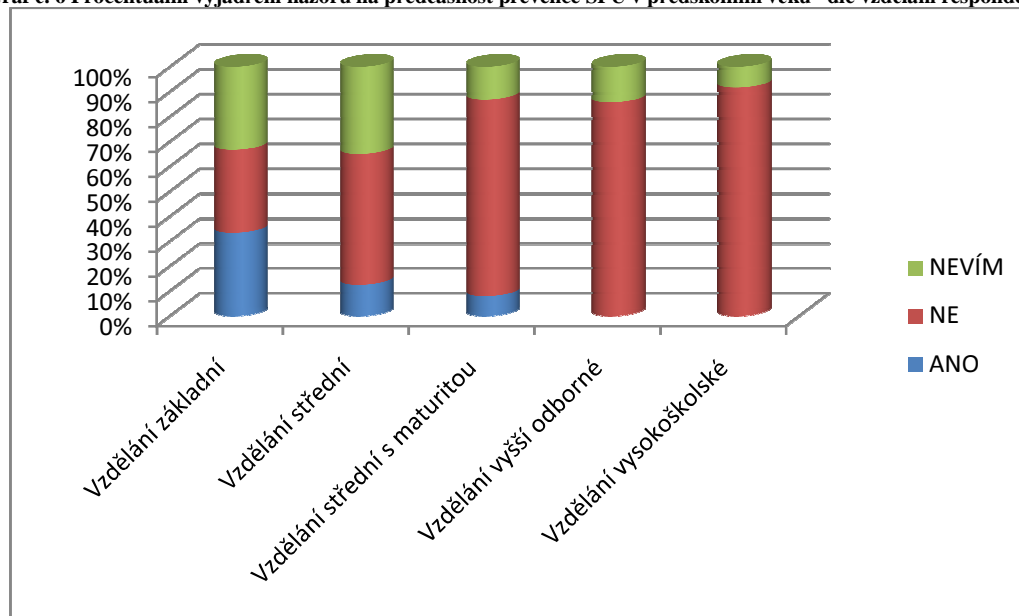
Graf č. 5 Názor na předčasnost prevence SPU v předškolním věku– dle pohlaví respondentů



Tabulka č. 8 Názor na předčasnost prevence SPU v předškolním věku– dle pohlaví respondentů

	Muži (Nm)		Ženy (Nž)		Celkem (N)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	1	5,6	11	9,2	12	8,7
Ne	14	77,8	85	70,8	99	71,7
Nevím	3	16,6	24	20	27	19,6
Celkem	18	100	120	100	138	100

Graf č. 6 Procentuální vyjádření názoru na předčasnost prevence SPU v předškolním věku– dle vzdělání respondentů



Tabulka č. 9 Názor na předčasnost prevence SPU v předškolním věku– dle vzdělání respondentů

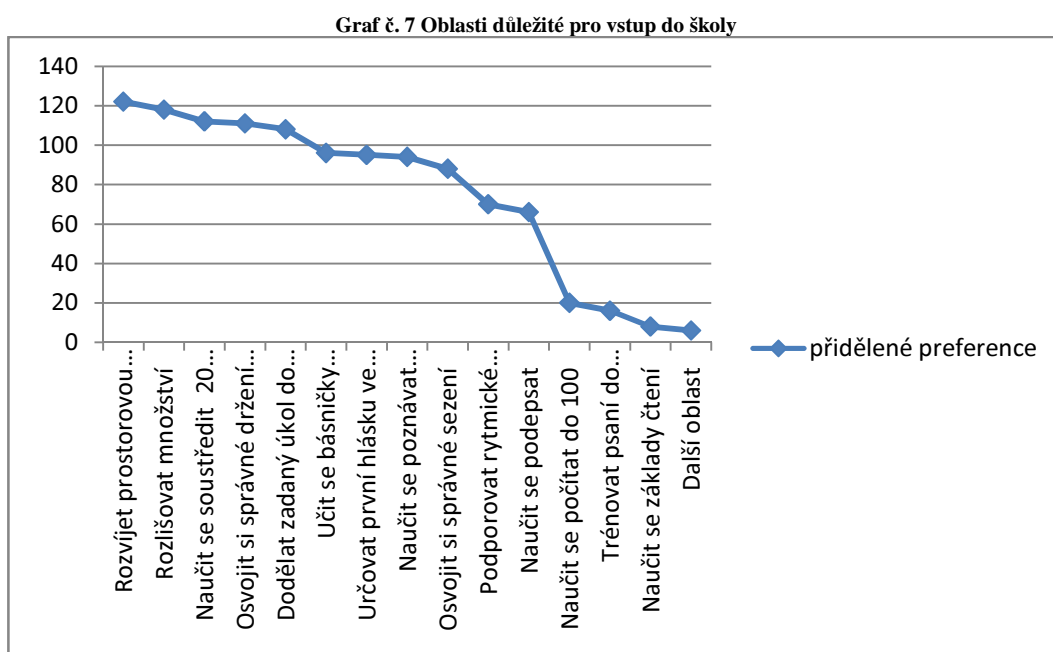
	ANO, připadá mi předčasné zabývat se prevencí školního neúspěchu dítěte již v předškolním věku				NE, nepřipadá mi předčasné zabývat se prevencí školního neúspěchu dítěte již v předškolním věku				Nevím			
	Četnost		Kumulativní		Četnost		Kumulativní		Četnost		Kumulativní	
	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní
Základní	1	8,3	1	8,3	1	1	1	1	1	3,7	1	3,7
Střední	5	41,7	6	50	21	21,2	22	22,2	14	51,9	15	55,6
Střední s maturitou	6	50	12	100	60	60,7	82	82,9	10	37	25	92,6
Vyšší odborné	0	0	12	100	6	6	88	88,9	1	3,7	26	96,3
Vysokoškolské	0	0	12	100	11	11,1	99	100	1	3,7	27	100
Celkem	12	100			99	100			27	100		

Výše uvedené tři položky jsou tematicky velmi obdobné. Zvoleny byly v podobném znění na různých místech dotazníku (položka č. 1, 3 a 10) jako kontrolní otázky, zda respondenti porozuměli zadání, neboť mají zmapovat názory respondentů na nutnost cílené přípravy na nástup do školy v souvislosti s dosaženým vzděláním respondentů. Položka č. 10 (*I c.*), byla záměrně položena negativně, tj. zda respondentům připadá předčasné zabývat se prevencí školního neúspěchu dítěte již v předškolním věku. Dle Dismana (2009) takto obráceně předložené tvrzení pomůže minimalizovat zkreslení vzniklé tendencí respondentů s tvrzením spíše souhlasit, než vyjádřit nesouhlas. Odpověď *ne* v grafu č. 5 tedy odpovídá odpovědi *ano* v grafech č. 1 a 3. Vzhledem k tomu, že odpovědi vyjadřujících negativní

postoj k přípravě dětí na školu je znatelně více než v dalších dvou položkách, je i v tomto průzkumu výše zmíněná teorie platná. Celkově lze konstatovat, že muži a ženy odpovídali relativně stejně. Dále lze z grafů vyčíst skutečnost, že čím vyšší vzdělání, tím méně neurčitých odpovědí *nevím*, naopak převažuje kladný pohled na cílenou přípravu předškolních dětí na vstup do školy.

V tabulce a grafu označeném římskou číslicí II jsou zpracovány jednotlivé odpovědi na položku 2 z dotazníku (viz příloha). Tato položka zjišťuje názor respondentů na oblasti, kterých se má cílená příprava dětí na vstup do školy týkat. V tomto grafu není zohledněno pohlaví ani vzdělání respondentů.

II Jakých oblastí by se měla cílená příprava dítěte na vstup do školy týkat?



Tabulka č. 10 Oblasti důležité pro vstup do školy

	Četnost			
	Absolutní	Kumulativní absolutní	Relativní	Kumulativní relativní
Naučit základy čtení ze slabikáře	8	8	0,7	0,7
Osvojit si správné držení tužky	111	119	9,8	10,5
Určovat první případně poslední hlásku ve slově	95	214	8,4	18,9
Naučit se podepsat celým jménem	66	280	5,8	24,7
Osvojit si správné sezení u stolu	88	368	7,8	32,5
Podporovat rytmické čtení u dětí	70	438	6,2	38,7
Naučit se poznávat drobné rozdíly v obrázcích	94	532	8,3	47
Učit se básničky nazpaměť	96	628	8,5	55,5
Naučit se počítat do 100	20	648	1,7	57,2
Rozvíjet prostorovou orientaci	122	770	10,7	67,9
Rozlišovat množství a velikost	118	888	10,4	78,3
Trénovat psaní do písanky pro 1. třídy	16	904	1,4	79,7
Naučit se soustředit na činnost alespoň 20 minut	112	1016	9,9	89,6
Dodělat zadaný úkol do konce	108	1124	9,5	9,4
Další oblast	7	1131	0,6	100

Počet preferencí nebyl omezen, respondenti provedli výběr křížkem u vybraných oblastí, které považují za důležité. Vzhledem k šetřenému záměru, tj. zmapovat povědomí respondentů o oblastech důležitých pro prevenci školního neúspěchu, jsou mezi nabízenými možnostmi důležité i nepodstatné oblasti školní připravenosti. Jak z grafu č. 7 vyplývá, většina respondentů se orientuje v dané problematice. Více preferované oblasti opravdu korelují s důležitými předpoklady školní připravenosti, které jsou zmíněny v teoretické části v kapitole 1.2 o školní zralosti a 3.1.2. o prevenci poruch učení. Nejvyšší relativní četnost (hodnotu 9,5 a více) mají tyto oblasti: rozvoj prostorové orientace, rozlišování množství a velikosti, nutnost soustředit se na činnost 20 a více minut, správné držení tužky a schopnost dodělat zadaný úkol do konce. Oblasti, které jsou v grafu na

posledních čtyřech místech, mají 20 a méně preferencí (jejich relativní četnost je 1,7 a méně) a jsou to opravdu nejméně podstatné záležitosti.

Možnost další volby využilo 6 respondentů. Jejich doplňující odpovědi jsou:

- ✓ sociální kontakty s ostatními dětmi,
- ✓ soustředit se 10 minut,
- ✓ vnímat autority,
- ✓ slušné chování,
- ✓ logopedie – hodně dětí má problémy se správnou výslovností,
- ✓ vytvářet vztah k tělovýchovným činnostem.

Pod římskou číslicí III se nachází analýza získaných dat z položek 4 (III a) a 7 (III b), které shodně zjišťují názor respondentů na otázku kompetence osob či organizací, jež mají dítě na úspěšný vstup do školy připravit. Položka č. 4 se orientuje na organizace, zatímco položka č. 7 nabízí v možnostech volby kompetentní osoby. Shodné zaměření obou položek plní opět funkci vzájemně kontrolních otázek. Respondenti mohli zvolit jednu či více možností, případně doplnit jinou odpověď.

V tabulkách č. 11 a 12 jsou vyhodnocena získaná data pro každou uvedenou položku odděleně, seskupena a převedena do názorné podoby jsou pak v grafu č. 8.

III a Kdo by měl přípravu dětí na úspěšný vstup do školy poskytovat?

Tabulka č. 11 Kdo má připravovat děti na vstup do školy - instituce

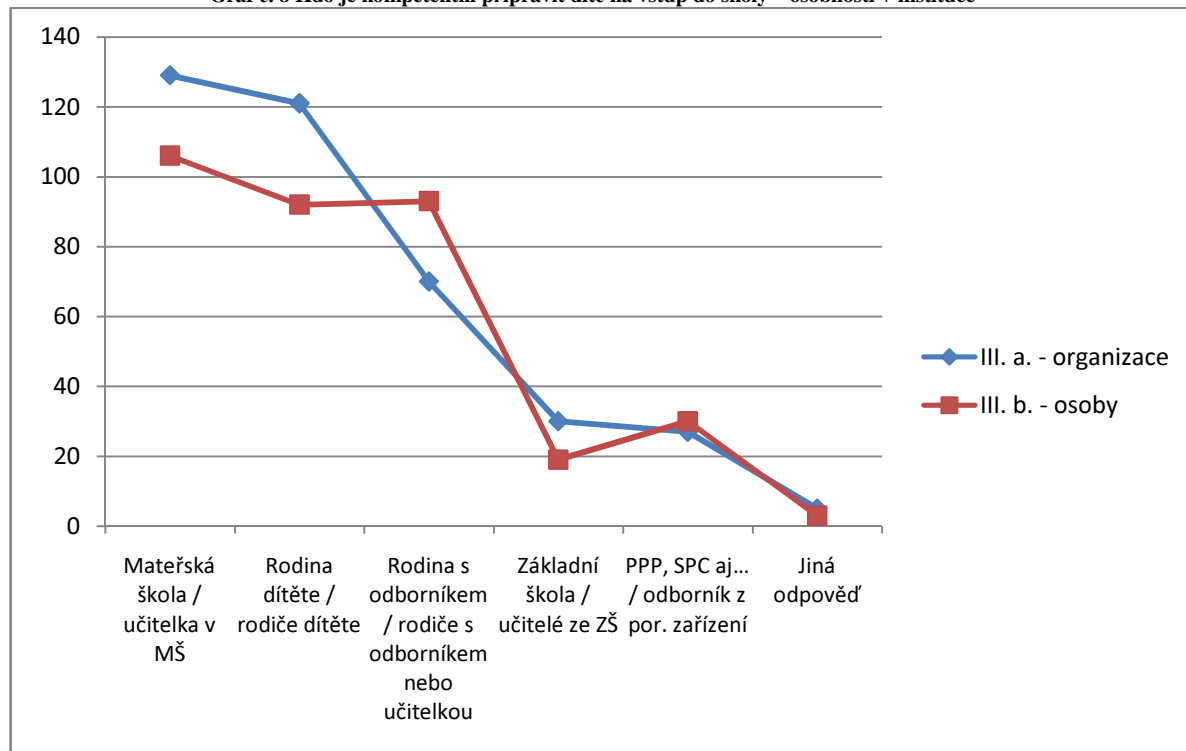
	Četnost			
	Absolutní	Kumulativní absolutní	Relativní	Kumulativní relativní
Mateřská škola	129	129	33,8	33,8
PPP, SPC atd...	27	156	7	40,8
Rodina dítěte	121	277	31,7	72,5
Rodina s odborníkem	70	347	18,3	90,8
Základní škola	30	377	7,9	98,7
Jiná odpověď	5	382	1,3	100

III b Kdo je dle Vašeho názoru dostatečně kompetentní připravit dítě na vstup do školy?

Tabulka č. 12 Kdo je kompetentní připravit dítě na vstup do školy - osobnosti

	Četnost			
	Absolutní	Kumulativní absolutní	Relativní	Kumulativní relativní
Učitelka v MŠ	106	106	31	31
Odborník z poradenského zařízení	30	136	8,7	39,7
Rodiče dítěte	92	228	26,8	66,5
Rodiče s odborníkem	93	321	27,1	93,6
Učitelé ze ZŠ	19	340	5,5	99,1
Jiná odpověď	3	343	0,9	100

Graf č. 8 Kdo je kompetentní připravit dítě na vstup do školy – osobnosti + instituce



Z výše uvedených dat vyplývá, že největší důvěru v přípravě na školu mají u respondentů učitelky mateřských škol. Kompetentnost mateřských škol je shodná u obou položek. U položky 4 (viz tabulka č. 11) je po mateřské škole preferována rodina dítěte a po té rodina ve spolupráci s odborníkem. Toto pořadí je obrácené u položky 7 (viz tabulka č. 12), kde jsou však jen o necelé procento rodiče ve spolupráci s odborníkem nebo učitelkou před rodiči samotnými. V porovnání odpovědí z obou položek je větší rozdíl. Rodina ve spolupráci s odborníkem byla označena v 18,3%, zatímco rodiče dítěte ve spolupráci s odborníkem nebo učitelkou ve 27,1%. Z těchto údajů lze usuzovat, že role

učitelky vedle odborníka hraje opět významnou roli. Rodiče vnímají víc jako své partnery ve výchovně vzdělávacím procesu pedagogy v mateřské škole než odborníky z poradenských zařízení. Ti obdrželi v šetření pouhých 8,7% a poradenská zařízení 7%. Základní školy považuje za kompetentní k přípravě dětí na vstup do školy 7,9% a učitele ze základních škol 5,5%. Tato skutečnost vypovídá o tom, že školy ve zkoumané oblasti pravděpodobně na přípravě dětí na školu aktivně neparticipují.

Jiných odpovědí bylo zaznamenáno celkem osm, některé jsou však shodné nebo téměř shodné:

- ✓ 2x babičky
- ✓ 2x prarodiče
- ✓ záleží na výběru té správné osoby
- ✓ mimoškolní příprava – kroužky
- ✓ kurzy pro předškoláky – např. Maxík
- ✓ odborníky je nutné zapojit jen v ojedinělých případech, kdy u dítěte nastane nějaký problém

Další analyzovaná data shrnutá pod římskou číslici IV se týkají dotazníkových položek 5 (IV a - d) a 6 (IV e - f). Týkají se informovanosti rodičů o pořádání kurzů nebo cvičení pro přípravu na vstup do školy a zájmu rodičů o tyto kurzy (viz příloha). Podrobnosti o některých těchto kurzech jsou uvedeny v poslední kapitole teoretické části.

Dotazníková položka č. 5 mapuje pořádání výše zmíněných kurzů v mateřské škole, případně jakou formou se rodiče o pořádání kurzu dozvěděli. Další zjištěnou informací je, zda rodiče měli o tento kurz zájem či nikoli, a pokud jejich mateřská škola kurz nepořádá, zda by o tuto aktivitu případně zájem měli či nikoli.

IV a Pořádá mateřská škola, kterou vaše dítě navštěvuje, nějaký kurz nebo cvičení jako přípravu na vstup do školy?

Tabulka č. 13 Informovanost o pořádání kurzu v MŠ

	ANO, pořádá (Nk)		NE, nepořádá (Nz)		Nevím (Nz)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Respondenti (N)	55	39,9	23	16,7	60	43,4

IV b Pokud ano, měli jste o nabízenou aktivitu pro vaše dítě zájem?

Tabulka č. 14 Zájem o nabízený kurz

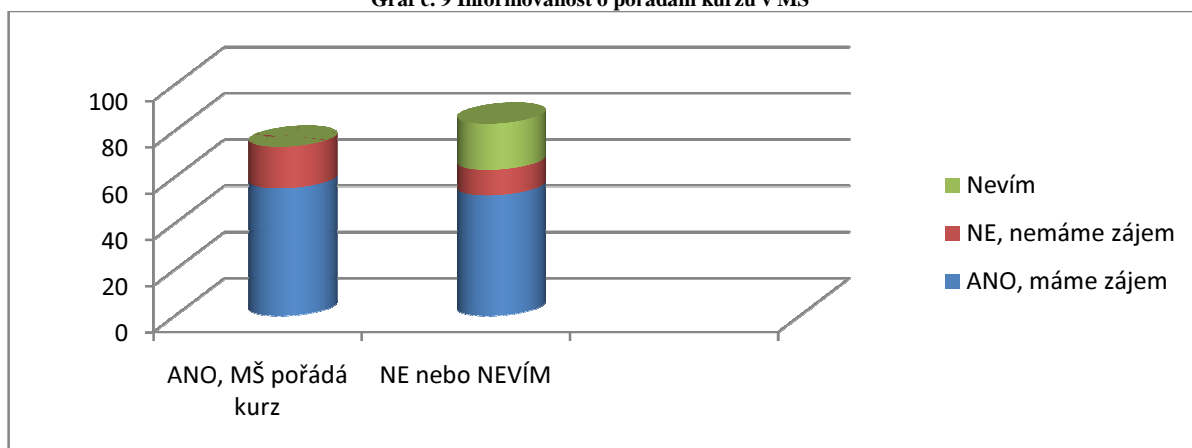
	ANO, měli jsme zájem		NE, neměli jsme zájem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Respondenti, jejichž odpověď v tabulce č. 13 je kladná (Nk 55)	37	67,3	18	32,7

IV c Pokud ne, měli byste zájem o to, aby vaše mateřská škola takový kurz pořádala?

Tabulka č. 15 Případný zájem o kurz

	ANO, měli bychom zájem		NE, neměli bychom zájem		Nevím	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Respondenti, jejichž odpověď v tabulce č. 13 je záporná, tedy ne a nevím (Nz 83)	52	62,7	11	13,3	20	24

Graf č. 9 Informovanost o pořádání kurzu v MŠ



Graf č. 9 shrnuje analýzu dat z tabulek 13 – 15. Výsledkem je zjištění, že pouze necelých 40% respondentů má možnost zúčastnit se se svými dětmi v mateřské škole kurzů nebo cvičení pro přípravu dětí na vstup do školy. Ostatní respondenti nejsou o této možnosti informováni nebo tuto aktivitu mateřská škola nenabízí. Ze zmíněných necelých 40% respondentů, kteří tuto možnost mají, jich využilo této nabídky 67,3%. V této položce nebyla nabízena možnost *nevím*, neboť se respondenti mohli jednoznačně rozhodnout, zda se kurzu zúčastní nebo ne. V opačném případě, kdy se respondenti neměli možnost kurzu zúčastnit, se vyskytuje i možnost volby *nevím*. Celkem 62,7% respondentů z této kategorie se vyjádřilo kladně. Měli by o kurzy zájem.

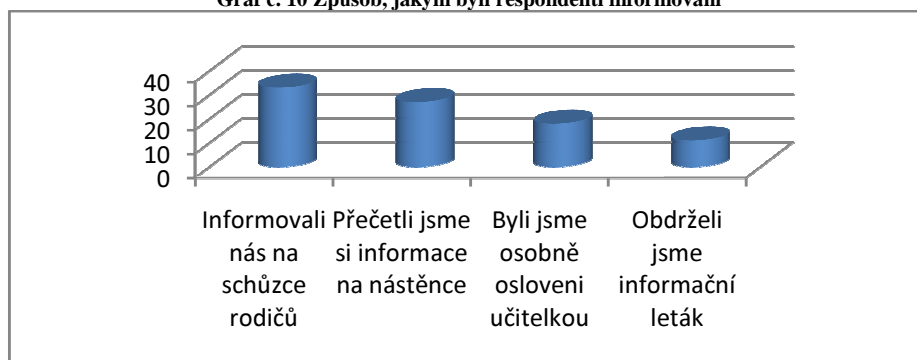
Zajímavou otázkou zůstává, zda způsob, jakým jsou rodiče o pořádání kurzu informováni, může pomoci k jejich kladnému rozhodnutí. Proto níže uvedená tabulka a graf analyzuje, jaký způsob nabídky pořádaných kurzů v mateřské škole je nejpřesvědčivější.

IV d Pokud ano, jak jste se o této aktivitě dozvěděli?

Tabulka č. 16 Způsob, jakým byli respondenti informováni

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Informovali nás na schůzce rodičů	33	37,1
Přečetli jsme si informace na nástěnce	27	30,3
Byli jsme osobně osloveni učitelkou	18	20,2
Obdrželi jsme informační letáček	11	12,4
Odpovědi celkem	89	100

Graf č. 10 Způsob, jakým byli respondenti informováni



Z respondentů, kteří se rozhodli zúčastnit se s dítětem kurzu nebo cvičení sloužících pro úspěšný vstup do školy, jich 37,1% bylo informováno na třídní schůzce, 30,3% si přečetli zároveň informace na nástěnce, pouhých 20,2% jich bylo osloveno osobně učitelkou a 12,4% obdrželi informační letáček. V každé mateřské škole je pravděpodobně zvolen jiný druh nabídky těchto kurzů, lze ale předpokládat, že informace předávané ústně, ať již na třídní schůzce rodičů nebo osobně učitelkou, budou lépe akceptovány. Dle dotazníků

byli všichni respondenti, kteří uvedli, že si informace přečetli na nástěnce, zároveň informování na schůzce či osobně učitelkou.

IV e Máte informace o pořádání podobných aktivit v poradenských zařízeních (např. PPP, SPC, soukromí specialisté...)?

Tabulka č. 17 Informovanost o pořádání kurzů v poradenských zařízeních

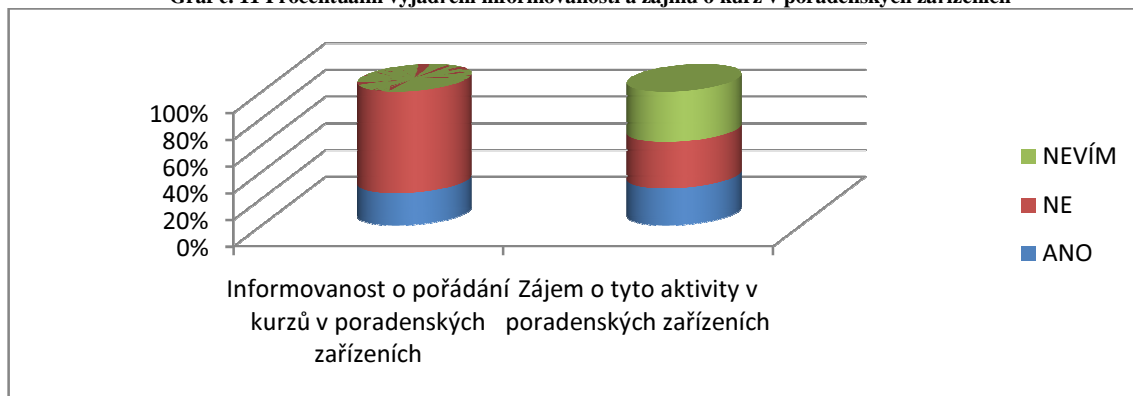
	ANO, máme tyto informace		NE, nemáme tyto informace	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Respondenti (N)	33	24	105	76

IV f Měli byste v těchto zařízeních o podobné aktivity zájem?

Tabulka č. 18 Případný zájem o kurz v poradenských zařízeních

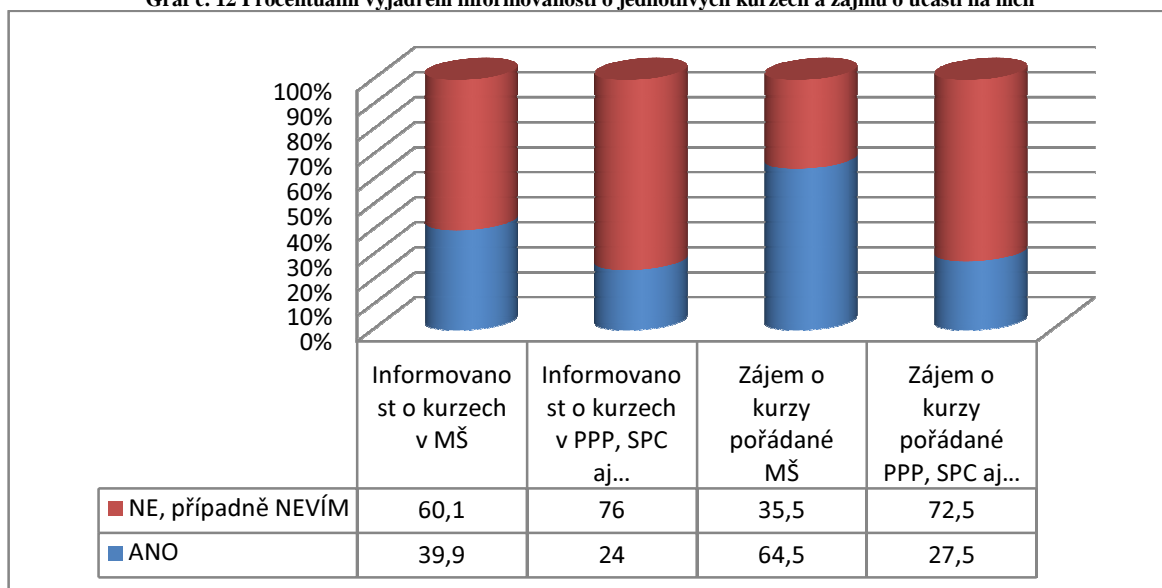
	ANO, měli bychom zájem		NE, neměli bychom zájem		Nevím	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Respondenti (N)	38	27,5	48	34,8	52	37,7

Graf č. 11 Procentuální vyjádření informovanosti a zájmu o kurz v poradenských zařízeních



Z tabulky č. 17 a grafu č. 11 lze vyčíst, že informovanost o pořádání přípravných kurzů pro předškolní děti v rámci poradenských zařízení je ještě nižší než v případě mateřských škol. Také zájem o účast na těchto kurzech v poradenských zařízeních, který vyčteme z grafu a tabulky č. 18, je mnohem nižší než v mateřských školách. Oba tyto údaje jsou shrnuty v následujícím grafu č. 12.

Graf č. 12 Procentuální vyjádření informovanosti o jednotlivých kurzech a zájmu o účasti na nich



Zájem o kurzy pořádané mateřskou školou v grafu č. 12 od skupin respondentů, kteří kurz absolvovali, i od těch, kteří tu možnost neměli, ale zájem projeví. Použity jsou tu tedy data z tabulek 13, 14, 15, 17 a 18.

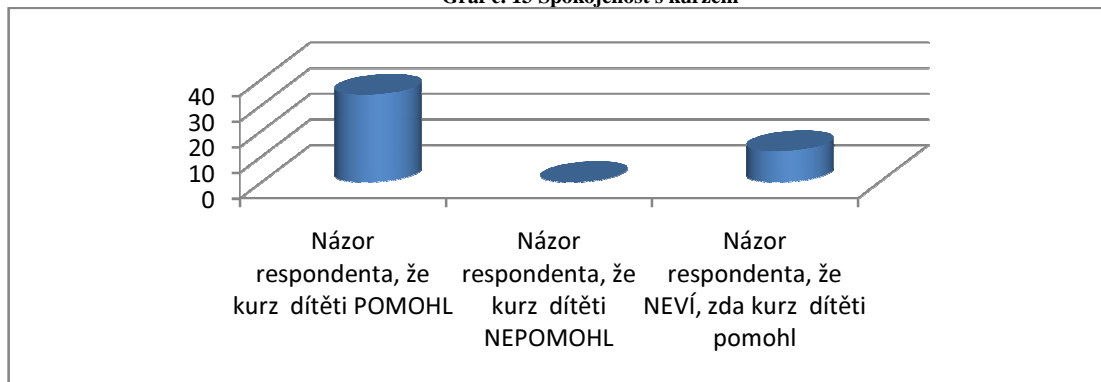
Poslední dvě položky, jejichž výsledná data jsou níže analyzována, se týkají kurzů samotných a jsou označena římskou číslicí V. Položka 9 (viz V a) zjišťuje spokojenost respondentů, kteří kurz s dítětem absolvovali, s jeho výsledkem. Položka 8 (viz V b) mapuje ochotu respondentů věnovat se domácí přípravě v rámci těchto kurzů v časových údajích.

V a Pokud jste podobný kurz absolvovali, jste přesvědčeni, že pomohl vašemu dítěti připravit se lépe na školu?

Tabulka č. 19 Spokojenost s kurzem

	ANO, jsme přesvědčeni, že kurz našemu dítěti pomohl		NE, nejsme přesvědčeni, že kurz našemu dítěti pomohl		NEVÍM, zda kurz našemu dítěti pomohl	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Respondenti, kteří se svými dětmi kurz absolvovali (46)	34	74	0	0	12	26

Graf č. 13 Spokojenost s kurzem

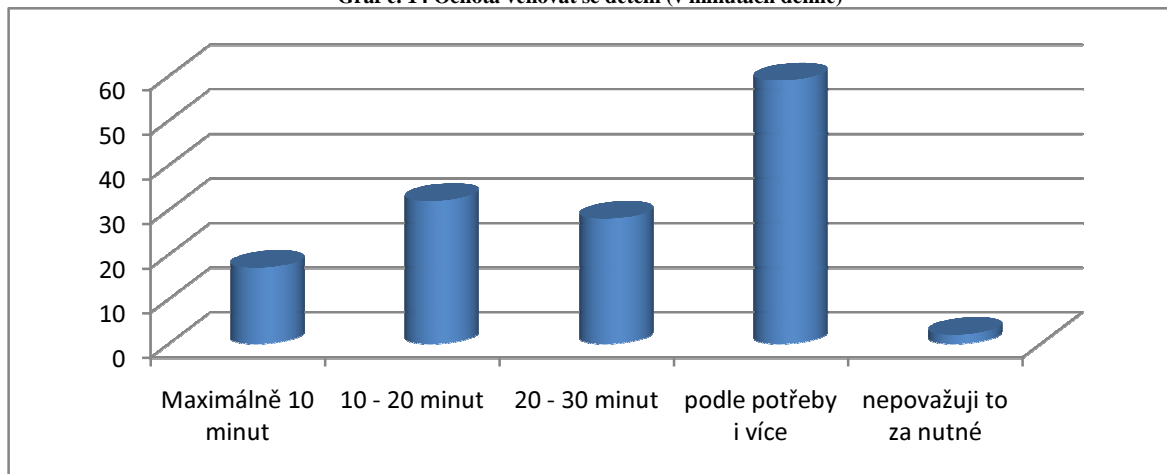


V b Kolik času denně byste byli ochotni věnovat domácí přípravě s vaším dítětem, pokud byste podobný kurz navštěvovali?

Tabulka č. 20 Ochota věnovat se dětem (v minutách denně)

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Maximálně 10 minut denně	17	12,3
10 – 20 minut denně	32	23,2
20 – 30 minut denně	28	20,3
Podle potřeby dítěte i více	59	42,8
Nepovažuji to za nutné	2	1,4
Odpovědi celkem	138	100

Graf č. 14 Ochota věnovat se dětem (v minutách denně)



Výsledná data z tabulky č. 19 a grafu č. 13 potvrzují skutečnost, že většina respondentů (74%), kteří kurz s dítětem absolvovali, je přesvědčena o tom, že jejich dítěti pomohl lépe se připravit na školu. Zápornou odpověď neuvedl nikdo a 26% respondentů nedokáže odpovědět záporně ani kladně. Z reakcí na položku č. 9 také vyplývá, že podobný kurz absolvovalo celkem 46 dětí. Z toho 37 v mateřské škole (viz tabulka č. 14). Zbývajících devět dětí tedy kurz absolvovalo v jiné instituci. Lze se tedy domnívat, že z 33 respondentů, kteří kladně odpověděli na otázku informovanosti o pořádání kurzů

v poradenských zařízeních či u soukromých specialistů, jich právě devět tento kurz se svými dětmi absolvovalo.

Z tabulky č. 20 (resp. grafu č. 14) lze vyčíst, že 42,8% respondentů je ochotných s dítětem doma pracovat v rámci kurzu v případě potřeby i déle než 30 minut. Negativně se k domácí přípravě vyjádřili jen dva respondenti (1,4%).

4.3 Ověření platnosti stanovených hypotéz

Pro bakalářskou práci byly formulovány tyto teoretické hypotézy:

1. Lze předpokládat, že více než polovina rodičů předškolních dětí – respondentů není dostatečně informována o možnosti zapojit se aktivně se svým dítětem do prevence poruch učení.
2. Lze předpokládat, že více než polovina rodičů předškolních dětí – respondentů by měla zájem o aktivní spolupráci s mateřskou školou nebo poradenským zařízením při prevenci poruch učení svých dětí.

První hypotézu ověřovaly dotazníkové položky č. 5 a 6 (viz příloha), které jsou zpracovány v oddíle IV v tabulkách č. 13 a 17. Dále lze analyzovaná data vyčíst z grafu č. 12, který je souhrnným pro obě výše zmíněné tabulky. Z těchto údajů vyplývá, že respondenti nejsou dostatečně informováni o možnosti aktivně se zapojit do kurzů v rámci prevence poruch učení. V rámci mateřských škol je neinformovanost 60,1% a v rámci poradenských zařízení dokonce 76%.

Lze tedy konstatovat, že první hypotéza je přijata. Více než polovina rodičů předškolních dětí – respondentů není dostatečně informována o možnosti zapojit se aktivně se svým dítětem do prevence poruch učení.

Druhá hypotéza byla testována rovněž položkami č. 5 a 6 (viz příloha), respektive subpoložkami zde uvedenými, které jsou analyzovány v tabulkách č. 14, 15 a 18. Rovněž tato data jsou souhrnně zpracována v grafu č. 12. Zde se výsledky liší vzhledem k institucím, se kterými by rodiče měli spolupracovat. V případě aktivní spolupráce s mateřskými školami je zájem respondentů vyjádřen v 64,5%, ale v případě spolupráce s poradenskými zařízeními jen ve 27,5%. Toto zjištění koreluje i s daty v tabulkách č. 7 a 8, kde respondenti projeví výrazně větší důvěru učitelkám mateřských škol a mateřským školám jako takovým, než odborníkům a poradenským zařízením.

Vzhledem k tomu, že se nepodařil potvrdit zájem většiny rodičů – respondentů o spolupráci s mateřskými školami nebo poradenskými zařízeními při prevenci poruch učení svých dětí, lze tedy konstatovat, že druhá hypotéza je zamítnuta.

4.4 Diskuse

Průzkum bakalářské práce mapoval informovanost a zájem rodičů předškolních dětí o spolupráci při prevenci poruch učení svých dětí. Na vzorku rodičů předškolních dětí v okrese Nymburk byly prostřednictvím dotazníkového šetření ověřovány stanovené hypotézy. Z uvedených zjištění je zřejmé přesvědčení respondentů o potřebě připravovat děti již v předškolním věku na úspěšný vstup do školy. Muži i ženy odpovídali relativně shodně. Posuzováno bylo i dosažené vzdělání respondentů vzhledem k postojům k dané problematice. Ze šetření je patrné, že čím vyšší je dosažené vzdělání, tím jsou respondenti méně nejistí a využívají jen v malém procentu odpovědi *nevím*. U respondentů, kteří mají střední vzdělání s maturitou a vyšší, převažuje kladný pohled na cílenou přípravu předškolních dětí na vstup do školy. Respondenti rovněž prokázali dobrou orientaci v oblastech, kterých by se měla cílená příprava dítěte na vstup do školy týkat.

První ze dvou hypotéz byla přijata. Více než polovina oslovených rodičů předškolních dětí není dostatečně informována o možnosti zapojit se aktivně se svým dítětem do prevence poruch učení. O pořádání kurzů pro předškolní děti v rámci mateřské školy není informováno 60,1% rodičů a o pořádání kurzů v rámci poradenských zařízení nemá žádné informace dokonce 76% rodičů – respondentů (graf č. 12). Rodiče přitom často nevědí, jak pomoci svému dítěti připravit se na vstup do školy. *„Z naší praxe v pedagogicko-psychologické poradně vyplynulo, že rodiče dětí, které byly vyšetřeny v rámci žádosti o odklad školní docházky, se dožadovali většího množství informací, než jim bylo možno poskytnout během tohoto kontrolního vyšetření, nebo informací v písemné podobě“* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 4). V příloze č. 2 je uvedena nabídka speciálně pedagogické péče pro děti v posledním roce docházky do MŠ – programy PPP Nymburk pro rodiče a děti. Tato nabídka je bohatá a zahrnuje i některé popisované metody prevence poruch učení ze třetí kapitoly teoretické části práce. Rodiče však dle průzkumu nejsou o těchto programech dostatečně informováni. Rovněž všechny mateřské školy, na kterých proběhlo dotazníkové šetření, pořádají kurz pro předškolní děti. Jedná se např. o kurz Maxík, či kroužek Předškoláček. Zde je informovanost přibližně o 16% vyšší, přesto je o nich informováno jen 39,9% rodičů. Průzkum zjišťoval také formu, kterou jsou

respondenti o pořádání kurzů v mateřské škole informováni. Nejvíce rodičů (37,1%) bylo informováno učitelkou na třídní schůzce, 30,3% respondentů si přečetlo informaci na nástěnce, jen 20,2% respondentů bylo osobně osloveno učitelkou a pouhých 12,4% respondentů obdrželo informační leták.

Druhá hypotéza byla zamítnuta. Nepodařil se prokázat zájem většiny respondentů o spolupráci s mateřskými školami nebo poradenskými zařízeními při prevenci poruch učení svých dětí. Respektive o spolupráci s mateřskými školami mělo zájem 64,5% rodičů předškolních dětí, ale o spolupráci s poradenskými zařízeními jich projevilo zájem pouze 27,5% respondentů. Tento výsledek je překvapující. Přestože jde pouze o průzkum malého vzorku respondentů z jednoho okresu a výsledky se nemohou zobecňovat, v rámci hypotézy byl zájem rodičů předpokládán.

Jedním z argumentů, které dnes zaznívají od laické i části odborné veřejnosti, je obava z předčasného přetížení dětí. Dítě by si mělo jen hrát, projevovat se spontánně, a pokud to není nezbytné, nemělo by se zasahovat do jeho vývoje. „*Zastánci tohoto názoru mají spíše kritický postoj k předškolní přípravě (ať už v rodině, v MŠ nebo formou kroužků a kurzů)*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 1). Respondenti však v dotazníkovém šetření vyjádřili jednoznačně svůj kladný postoj k cílené přípravě dětí na vstup do školy jako k možné prevenci pozdějších školních neúspěchů (graf č. 1, 3, 5).

Otázkou zralosti dítěte na vstup do školy se aktuálně zabývá i Národní ekonomická rada vlády. V dokumentu Rámec strategie konkurenceschopnosti se v opatřeních pro předškolní vzdělávání doporučuje: „*Vytvořit jednotný přístup k ověřování zralosti dítěte na školní docházku s cílem identifikace oblastí vyžadujících pozitivní intervenci a pomoc a zároveň dbát na to, aby se ověřování nestalo nástrojem selekce*“ (NERV, 2011). Z této plánované strategie je patrné, že se tato nesmírně důležitá životní etapa dítěte dostává do povědomí zákonodárných činitelů, kam jistě právem patří. Lze jen doufat, že se tyto snahy brzy projeví v praxi ve formě zmíněného jednotného ověřování školní zralosti, ale i dostatečné personální a finanční podpory citované pozitivní intervence a pomoci, kterou mohou být právě různé stimulační aktivity pro předškolní děti, jimiž se bakalářská práce zabývá.

Na místě je dále otázka, proč mají rodiče zájem o spolupráci s mateřskými školami a naopak o spolupráci s poradenskými pracovišti ho neprojevují? Náповědou by mohly být poznámky uvedené v odevzdaných dotaznících. Někteří respondenti ke spolupráci s poradenskými zařízeními poznamenali, že k odborníkovi by měly docházet pouze děti

s problémy. Spolupráci s odborníky z poradenských zařízení, či samotnou péči pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center apod. by využilo jen méně než 9% respondentů. Je možné, že se rodiče obávají určité nálepky pro své dítě, pokud budou docházet např. do pedagogicko psychologické poradny. Absolvovat tedy přípravný nebo stimulační kurz pro předškolní děti v mateřské škole, pokud ho pořádá, je běžné. Docházet s dítětem do poradny již může být pro některé rodiče stigmatizující. Tento názor by však poukazoval na nedostatečnou informovanost o preventivním účelu pořádání různých aktivit pro předškolní děti v rámci poradenských zařízení. Možné řešení této situace je nastíněno v navrhovaných doporučeních.

Závěr

V literatuře se stále častěji hovoří o důležitosti prevence poruch učení. Důraz je kladen na všestranný rozvoj předškolního dítěte. Rodiče, kteří nesou zodpovědnost za vývoj svých dětí, by měli této problematice věnovat včas svou pozornost. V praxi bohužel bývá častým jevem, že v předškolním věku dětí jejich rodiče varovné signály případného budoucího školního neúspěchu nijak neřeší. Důvodem nemusí být jen podceňování předškolní přípravy, ale také neznalost této problematiky. Důležitou roli v tomto případě hrají učitelky mateřských škol, které by měly rodiče včas informovat o náznacích obtíží jejich dětí. Učitelka by měla být takový profesionál, aby zvládla primární diagnostiku a v předškolním věku podchytila odchylky od správného vývoje dítěte. Rodičům by měla být rádcem a průvodcem v cestě nápravy těchto potíží, měla by poradit s výběrem odborného pracoviště, kam se rodiče mohou se svým problémem obrátit. V lepším případě samy mateřské školy pořádají některé stimulační kurzy pro předškolní děti. Záleží nejen na iniciativě a zájmu samotných učitelek, ale také na podpoře a zaměření vedení mateřské školy. Učitelky by měly být podporovány v dalším vzdělávání pedagogů a vysílány na akreditované kurzy, aby zvládly odbornou pomoc a případně i péči v oblasti prevence poruch učení. Také speciální pedagogové a psychologové v poradenských zařízeních by měli být partnerem rodinám s předškolními dětmi. I oni jsou zodpovědní za osvětu v této oblasti. Ve většině poradenských zařízení některé kurzy pro předškolní děti pořádají. Jejich nabídka může být ještě bohatší o programy, které jsou realizovatelné jen vysokoškolsky vzdělanými specialisty (např. Kumot nebo Kuprev).

V bakalářské práci je předložen pohled některých odborníků na osobnost předškolního dítěte, možná rizika související s nástupem do školy, čtenář je seznámen s poruchami učení, jejich etiologií i prognózou a v neposlední řadě je rozebrána problematika možné prevence poruch učení. Praktická část je zaměřena právě na výše zmíněnou problematiku spolupráce rodičů předškolních dětí s mateřskými školami, případně s odbornými poradenskými pracovišti. Malý vzorek respondentů z okresu Nymburk byl prostřednictvím dotazníků osloven a tázan především na informovanost o možnostech prevence poruch učení, na zájem o tyto aktivity a možnou spolupráci s učitelkami mateřských škol či odborníky z poradenských zařízení. Zjišťováno také bylo povědomí respondentů o oblastech, které jsou vhodné rozvíjet u předškolních dětí.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že rodiče předškolních dětí – respondenti jsou přesvědčeni o důležitosti připravovat již v předškolním věku děti cíleně na vstup do školy.

Uvědomují si, že jde o prevenci poruch učení a jsou ochotni věnovat se s dítětem domácí přípravě. V této oblasti by raději spolupracovali s učitelkami mateřských škol než s odborníky z poradenského zařízení. Mateřskou školu a učitelky z mateřských škol vidí respondenti tohoto průzkumu jako nejvíce kompetentní v přípravě dětí na vstup do školy. Většina rodičů však není dostatečně informována o možnosti účastnit se s dítětem preventivních kurzů a programů v rámci mateřských škol ani poradenských zařízení. Pokud by o přípravných a stimulačních kurzech věděli, navštěvovali by je raději v mateřské škole. O účast na kurzech pro předškolní děti v poradenském zařízení projevilo zájem jen 27,5% respondentů. 67,3% rodičů, kteří o pořádání kurzu v mateřské škole byli informováni, se ho aktivně s dítětem zúčastnili.

Mapováno bylo i povědomí respondentů o oblastech důležitých pro prevenci poruch učení. Většina získaných odpovědí koresponduje s důrazy, které zmiňují i odborníci v literatuře. Jako důležitý vidí rodiče např. rozvoj prostorové orientace, rozlišování množství a velikosti, soustředění na činnost alespoň dvacet minut, osvojení správného držení tužky či schopnost dodělat do konce zadaný úkol. Naopak za málo důležité bylo označeno trénování psaní do písanky a čtení ze slabikáře. Tyto činnosti opravdu nespadají do prevence poruch učení.

Ze stanovených hypotéz byla první přijata, neboť většina rodičů předškolních dětí – respondentů není dle výsledků průzkumu dostatečně informována o možnosti zapojit se aktivně se svým dítětem do prevence poruch učení. Druhá hypotéza musela být zamítnuta. Respondenti neprojevili ve většině zájem o spolupráci s mateřskými školami nebo poradenskými zařízeními. Stanoveného cíle - zmapovat možnosti spolupráce rodiny, mateřských škol a poradenských zařízení při prevenci poruch učení u dětí předškolního věku v okrese Nymburk, bylo však dosaženo. Přesto, že jde pouze o místní průzkum vedený na malém vzorku respondentů, lze se zamyslet nad možným řešením nezájmu rodičů o spolupráci s poradenskými zařízeními. Tato otázka je předmětem navrhovaných doporučení. V praxi je tedy možné využít výsledků dotazníkového šetření při plánování osvěty prevence poruch učení mezi rodiči předškolních dětí.

Navrhovaná doporučení

Z provedeného průzkumu na malém vzorku respondentů – rodičů předškolních dětí v okrese Nymburk tedy vyplývá následující:

- přesvědčení většiny respondentů o nutnosti cílené přípravy dětí na vstup do školy již v předškolním období,
- zodpovědnost a důvěru za tuto přípravu dětí nese v první řadě rodina a mateřská škola,
- program poradenských zařízení není respondenty chápán jako preventivní,
- respondenti nejsou dostatečně informováni o nabídce aktivit poradenských zařízení ani mateřských škol,
- respondenti mají ve větší míře zájem o programy mateřských škol, o nabídku kurzů poradenských zařízení většinou zájem neprojeví.

S ohledem na oblast prováděného průzkumu je nutné zmínit, že v okrese Nymburk má působiště pedagogicko-psychologická poradna (dále jen poradna). Speciálně pedagogické centrum v tomto okrese není. V nabídce speciálně pedagogické péče poradny pro děti v posledním roce docházky do mateřské školy (viz příloha č. 2) je řada preventivních aktivit, které jsou uvedeny v teoretické části práce (kapitola 3.3), i další možnosti preventivní diagnostiky, krátkodobé péče i dlouhodobějších programů zaměřených na rozvoj. 76% respondentů však o této nabídce není informováno. Teoretický zájem o tyto aktivity v poradenském zařízení projevilo jen 27,5% respondentů. V mateřských školách, které byly zapojeny do dotazníkového šetření, je nabídka podstatně menší, zájem o ni však projevilo 64,5% respondentů. Informovanost je však i v mateřských školách nízká. O pořádání kurzů pro předškolní děti nevědělo 60,1% respondentů. Všeobecně lze z provedeného průzkumu konstatovat velmi nízkou informovanost o možnostech cíleného rozvoje dětí před vstupem do školy. Je to velmi negativní zjištění vzhledem k 74% respondentů, kteří uvedli své přesvědčení, že jejich dětem absolvování kurzu pomohlo lépe se připravit na školu.

Z předloženého shrnutí je možno vyvodit konkrétní doporučení v oblasti sociální, psychologické i speciálně pedagogické.

Sociální oblast

V sociální oblasti je v první řadě důležité zajistit kvalitní osvětu, která by se týkala nabídky možností předškolní přípravy dětí v rámci poradny i mateřských škol. Mateřská škola může uspořádat schůzku, kde s rodiči pedagogové pohovoří o oblastech školní připravenosti a seznámí je s nabízeným programem, jeho obsahem a způsobem, kterým bude probíhat, včetně časového harmonogramu a možnosti zapojení rodičů do tohoto programu. Samozřejmě je důležité dát přiměřený čas na vyjádření rodičů, zda mají o nabízenou aktivitu zájem. V této době by měly být učitelky rodičům k dispozici ke konzultacím, aby mohly odpovědět na nově vzniklé otázky a tak povzbudit rodiče k zapojení se do programu.

Rovněž poradna by měla zvolit vhodnou formu propagace péče o předškolní děti. Osvětu by v tomto případě bylo vhodné zaměřit na seznámení rodičů s preventivním charakterem nabízených aktivit. Dá se předpokládat, že pokud by rodiče nechápali spolupráci s poradnou jako něco stigmatizujícího, využívali by nabídky pro předškolní děti ve větší míře. V této oblasti by byl obohacující rozšiřující průzkum, kde by se respondenti mohli vyjádřit, proč neprojeví ve většině zájem o spolupráci s poradenským zařízením. Zajímavé by rovněž bylo šetření mezi samotnými specialisty těchto zařízení. Je možné, že mají velké množství pracovních povinností, kvůli kterým nemohou z časových důvodů zmíněnou osvětu mezi rodiči provádět.

Je pravděpodobné, že v rámci mateřských škol i poradenských zařízení chybí pro výše zmíněnou osvětovou činnost finanční prostředky. Z navýšených finančních zdrojů by mělo být zajištěno další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence poruch učení. Zároveň by učitelky mateřských škol, které se aktivně cílenou přípravou dětí na vstup do školy zabývají a vedou stimulační kurzy pro děti a rodiče, měly být finančně odměněny, neboť tato činnost obvykle bývá nad jejich pracovní úvazek a znamená nadstandardní služby nabízené mateřskou školou. V poradenských zařízeních je žádoucí omezit současný trend snižování úvazků, protože se v ten moment omezuje činnost odborníků zde působících převážně na diagnostické vyšetření a psaní odborných zpráv. Terapeutická péče je pak odsunuta a nezbývá na ni dostatek času. I zmíněné snižování úvazků je v první řadě vedeno ekonomickým tlakem. Péče o předškolní děti by však měla být jednou z priorit Ministerstva školství, neboť právě v tomto věkovém období dítěte je možné předejít mnoha pozdějším výukovým komplikacím. V každém případě je efektivnější provádět

prevenci, než řešit již vzniklé potíže, což se samozřejmě týká i ekonomické stránky. V tomto duchu je i další opatření pro předškolní vzdělávání, předložené v materiálu Rámec strategie konkurenceschopnosti: *„Změnit dosavadní úhel pohledu a začít vnímat skutečnost, že veřejné investice do kvalitní předškolní výchovy jsou nákladově velice efektivní strategií (i v dobách fiskálního napětí) podpory dlouhodobého ekonomického růstu, snižování dlouhodobých deficitních tlaků a předpokladem úspěchu jednotlivců v jejich dalším životě. Investice do kvalitní výchovy dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí také výrazně snižují budoucí sociální náklady“* (NERV, 2011).

Péče o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí je posledním bodem v rámci navrhovaných doporučení v sociální oblasti. Rodiče těchto dětí jsou pravděpodobně o možnostech prevence poruch učení nedostatečně informováni. S poradenským zařízením se obvykle do styku nedostanou a nabídku v mateřských školách mnohdy odmítají právě z finančního hlediska. Stimulační kurzy pro předškolní děti jsou hrazené rodiči, částka se pohybuje okolo 1 000,- Kč za 10 – 15 lekcí. Nemělo by se stávat, že nedostatek finančních prostředků bude znamenat pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí vyloučení z možnosti účastnit se těchto kurzů. Z výše citovaného doporučení Národně ekonomické rady vlády je snad možno doufat v posun v péči i o tyto děti.

Psychologická oblast

Navrhovaná doporučení v psychologické oblasti se týkají také osvěty. Nejde však již o zvolenou strategii propagace, ale o vhodnou komunikaci s rodiči předškolních dětí. Dobrá komunikace je pilířem jakékoliv spolupráce. Rodiče by měli pochopit, že ze strany pedagogů mateřských škol ani ze strany poradenských odborníků nejde o nepatřičnou intervenci. Častá reakce rodičů na nabízený kurz pro jejich děti je obava, že tím připustí nějaký nedostatek nebo že jsou na nedostatky upozorňováni. Vhodné jsou osvětové přednášky v oblasti prevence poruch učení a školní zralosti. Někdy je pořádají mateřské školy nebo mateřská centra, která si zvou odborníky z řad psychologů a speciálních pedagogů. Ze zkušeností je ale zřejmé, že na takové přednášky chodí informovaní rodiče, kteří se zralostí svých dětí na školu již dříve zabývali. Těmi nejvhodnějšími profesionály, kteří mohou poskytnout první důležité informace široké rodičovské veřejnosti, zůstávají učitelky mateřských škol. Osobní rozhovor vedený v klidném a nerušeném prostředí je ideální formou. Komunikace je další potřebnou oblastí, ve které by měli být učitelé pravidelně vzděláváni. Mezi rodiči a pedagogy je důležité navodit atmosféru spolupráce.

Dobrý pedagog působí na rodiče tak, aby bylo zřejmé, že jde všem o společnou věc, kterou je výchova a vzdělání jejich dětí.

Speciálně pedagogická oblast

Ze speciálně pedagogického hlediska lze vytyčit několik zásadních doporučení. Jedním z nich je užší spolupráce mezi předškolním a poradenským zařízením. Na některých mateřských školách probíhá spolupráce formou screeningového šetření školní zralosti, které provádí odborníci z pedagogicko-psychologické poradny. Pokud by se takovou navázanou spoluprací podařilo prohloubit, mohli by například tito pracovníci fundovaně informovat rodiče o kompetencích potřebných pro vstup do školy na výše zmíněné schůzce pro rodiče v mateřské škole. Pokud by některá z nabízených aktivit poraden probíhala přímo v předškolním zařízení, je pravděpodobné, že by k nim rodiče získali větší důvěru. Ze strany odborníka by se dalo očekávat i včasné zachycení případných problémů ve vývoji dětí, kterým by mohl včas poradit další konkrétní preventivní opatření, v případě potřeby i nápravná cvičení v oslabených oblastech. Jedná se o skutečnou prevenci poruch učení i včasnou depistáž mezi předškolními dětmi.

Ještě optimálnější řešením by byla přítomnost speciálního pedagoga přímo v mateřské škole. V současnosti v některých mateřských školách působí logopedičtí asistenti. Pokud jsou tito asistenti vzdělaní např. v bakalářském studijním oboru Speciální pedagogika, mohli by v případě navýšeného pracovního úvazku zastávat také roli speciálního pedagoga preventisty. Stejně tak, jako je žádoucí pravidelná individuální logopedická péče o děti v mateřské škole, byla by potřebná i intenzivní individuální stimulace v oblastech potřebných pro školní připravenost.

Poslední navrhované speciálně pedagogické opatření je zaměřeno opět na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Do většiny nabízených programů pro děti jsou aktivně zapojováni i jejich rodiče. V případě sociálně slabších rodin může být spolupráce s rodiči nesnadná. Řešením by mohlo být spíše psychologické působení na rodiče a vedení je ke vhodné a přiměřené péči a rozvoji svých dětí. V každém případě je v oblasti prevence poruch učení nutné vybírat pro tyto děti programy, které odpovídají jejich možnostem. Zajímavým faktem je, že stimulační program Maxík, který je zmiňován na konci 3. kapitoly teoretické části, byl původně určen k rozvoji předškolních dětí v dětských domovech. V dnešní podobě je upraven pro běžnou populaci. Také kurz Metoda dobrého

startu je díky svému zaměření na rytmus a melodii vhodný například pro romské děti a spolupráce rodičů při něm není nezbytná.

Je zřejmé, že některá z navrhovaných opatření nejsou v dohledné době snadno realizovatelná. Současná ekonomická situace v oblasti školství nedovoluje další nárůst rozpočtu školských zařízení. Přesto je nutné podpořit každou aktivitu, která pomůže v bezproblémovém rozvoji dětí. Předškolní věk je v mnoha směrech odrazovým můstkem do dalšího života a je škoda toto období plné změn a vývoje osobnosti dítěte promeškat.

Seznam použitých zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 85 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
- DĚTSKÉ CENTRUM ZLÍN. *Kumot* [online]. [cit. 2010-09-21]. Dostupné z: <<http://www.dczlin.cz/stranka/Kumot>>.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-0139-7.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s.
- FIEDLEROVÁ, M., ZEMANOVÁ, J. Než poradna doporučí odklad. *Učitelské noviny*. 2006, roč. 109, č. 3, s. 8. ISSN 0139-5718.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Jiří Budka, 1993. 301 s. ISBN 80-901549-0-5.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 2. opravené vyd. Praha: Portál, 2006. 583 s. ISBN 80-7367-123-9.
- HEYROVSKÁ, Y., HRBKOVÁ, H., MAŠKOVÁ, I. *Nebojte se psaní. Náprava grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku*. 2. vyd. Praha: Dys-centrum, 2004. 77 s.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D+H, 2008. 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHA, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. aktualizované, rozšířené vyd. Praha: D+H, 2007. 83 s. ISBN 80-903869-0-7.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOUKOLÍK, F., *Mozek a jeho duše*. 2, přepracované vyd. Praha: Makropulos, 1997. 271 s. ISBN 80-86003-08-6.

KUCHARSKÁ, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 166 s. ISBN 80-7178-389-7.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem. Poradenství pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004. 89 s. ISBN 80-7183-291-X.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 165 s. ISBN 80-247-1040-4.

LOGSDON, A. *Learning Disabilities - What Are Learning Disabilities?* [online]. [cit. 2010-09-19]. Dostupné z: <<http://learningdisabilities.about.com/od/whatistld/a/whatistld.htm>>.

LOGSDON, A. *Top 8 Tips to Recognize Early Signs of Learning Disabilities* [online]. [cit. 2010-09-16]. Dostupné z: <<http://learningdisabilities.about.com/od/learningdisabilitybasics/tp/SignsofLD.htm>>.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 445 s. ISBN 978-80-246-1056-6.

MELZEROVÁ, H. *Kuprev* [online]. [cit. 2010-09-21]. Dostupné z: <<http://psychologie.webgarden.cz/kuprev>>.

MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: TU Liberec, 2008. 188 s. ISBN 80-902497-0-1.

NERV. *Rámec strategie konkurenceschopnosti* [online]. [cit. 2011-03-31]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/ekonomicka-rada/aktualne/Ramec_strategie_konkurenceschopnosti.pdf>.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA FRÝDEK-MÍSTEK. *Hypo* [online]. [cit. 2010-09-22]. Dostupné z: <http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=z_nasi_dalsi_nabidky>.

PETERKOVÁ, M. *Výchova dítěte v rodině* [online]. [cit. 2010-11-17]. Dostupné z: <http://www.psyx.cz/texty/vychova-ditete-rodina.php>

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-903869-0-7.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.

RÁDLOVÁ, E. *Speciální pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Ostrava: Montanex, 2004. 78 s. ISBN 80-7225-114-7.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.

SWIERKOSZOVÁ, J., BOGDANOWICZ, M. *Metoda dobrého startu*. 1. vyd. Ostrava: Kasimo, 1998. 79 s. ISBN 80-902497-0-1.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: SPN, 1986. 231 s. ISBN 14-072-86.

TĚTHALOVÁ, M. Rok navíc v mateřské škole. *Informatorium*. 2007, roč. 14, č. 8, s. 14. ISSN 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do vývojové psychopatologie III*. 1. vyd. Liberec: TU Liberec, 2003, 91 s. ISBN 80-7083-669-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam příloh

Příloha č. 1

Dotazník

Příloha č. 2

Programy PPP Nymburk pro rodiče a děti

Příloha č. 1

Dobrý den, jmenuji se Jitka Urbanová, studuji Speciální pedagogiku na Technické univerzitě v Liberci, a ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je určen rodičům dětí, které v září 2010 nastoupí do první třídy základní školy nebo měly nastoupit a mají odklad školní docházky. Dotazník je anonymní, po vyplnění ho můžete vracet v zalepené obálce do mateřské školy. Vaše odpovědi budou využity výhradně pro potřeby mé bakalářské práce. Za vyplnění dotazníku Vám předem mnohokrát děkuji a přeji Vaším dětem vydařený vstup do školy.

Jste ☐ muž ☐ žena

Váš věk

- ☐ 20 – 25 let
- ☐ 26 – 30 let
- ☐ 31 – 35 let
- ☐ 35 – 40 let
- ☐ 40 let a více

Vaše vzdělání

- ☐ základní
- ☐ střední
- ☐ střední s maturitou
- ☐ vyšší odborné
- ☐ vysokoškolské

1. Považujete za důležité cíleně připravovat děti na vstup do školy již v průběhu docházky do mateřské školy? ☐ ano ☐ ne
nevím

2. Pokud ano, jakých oblastí by se měla tato příprava týkat?

- ☐ naučit základy čtení ze slabikáře
- ☐ osvojit si správné držení tužky
- ☐ určovat první případně poslední hlásku ve slovech
- ☐ naučit se podepsat celým jménem
- ☐ osvojit si správné sezení u stolu
- ☐ podporovat rytmické cítění u dětí
- ☐ naučit se poznávat drobné rozdíly v obrázcích
- ☐ učit se básničky nazpaměť
- ☐ naučit se počítat do 100
- ☐ rozvíjet prostorovou orientaci – pojmy nahoře, mezi, vpravo, první...
rozlišovat množství – více x méně, velikosti – větší x
menší...
- ☐ trénovat psaní do písanky pro 1. třídy
- ☐ naučit se soustředit se na činnost alespoň 20 minut
- ☐ dodělat zadaný úkol do konce
- ☐ další oblast _____

3. Může být cílená příprava na školu prevencí před pozdějším školním neúspěchem? ☐ ano ☐ ne ☐ nevím

4. Kdo by měl přípravu dětí na úspěšný vstup do školy poskytovat?

- ☐ mateřská škola
☐ pedagogicko-psychologická poradna či jiné odborné poradenské zařízení
☐ rodina dítěte
☐ rodina ve spolupráci s odborníkem
☐ základní škola
☐ jiná odpověď _____

5. Pořádá mateřská škola, kterou Vaše dítě navštěvuje nějaký **kurz** **nebo** **cvičení jako přípravu na vstup do školy?** ☐ ano
ne ☐ nevím

→ Pokud ano:

Jak jste se o této aktivitě dozvěděli? ☐ Přečetli jsme si informace na nástěnce. ☐ Informovali nás na schůzce rodičů.
☐ Byli jsme osobně osloveni učitelkou.
☐ Obdrželi jsme informační letáček. ☐ Jiná možnost _____

Měli jste o nabízenou aktivitu pro Vaše dítě zájem?

☐ ano ☐ ne

→ Pokud ne:

Měli byste zájem o to, aby Vaše mateřská škola takový kurz pořádala?

☐ ano ☐ ne ☐ nevím

6. Máte informace o pořádání podobných aktivit v poradenských zařízeních (např. Pedagogicko psychologická poradna, Speciálně pedagogické centrum, soukromí specialisté ...)? ☐ ano ☐ ne

Měli byste o ně v těchto zařízeních případně zájem?

☐ ano ☐ ne ☐ nevím

7. Kdo je dle Vašeho názoru dostatečně kompetentní připravit dítě na vstup do školy? ☐ učitelka v mateřské škole

☐ odborník z poradenského zařízení (psycholog, speciální pedagog) ☐ rodiče
dítěte ☐ rodiče ve spolupráci s odborníkem nebo učitelkou ☐ učitelé ze základní školy
☐ jiná odpověď _____

8. Kolik času denně byste byli ochotni věnovat domácí přípravě s Vaším dítětem, pokud byste podobný kurz navštěvovali?

- ☐ maximálně 10 minut denně
- ☐ 10 – 20 minut denně
- ☐ 20 – 30 minut denně
- ☐ podle potřeby dítěte i více
- ☐ nepovažuji to za nutné.

9. Pokud jste podobný kurz absolvovali, jste přesvědčeni, že pomohl Vašemu dítěti připravit se lépe na školu? ☐ ano ☐ ne
nevím

10. Připadá Vám předčasné, zabývat se prevencí školního neúspěchu dítěte již v předškolním věku? ☐ ano ☐ ne
ne ☐ nevím

Programy PPP pro rodiče a děti

Nabídka speciálně pedagogické péče pro děti v posledním roce docházky do MŠ /zvláště vhodná pro dětí s odkladem školní docházky/

VYŠETŘENÍ

- ke zjištění úrovně rozvoje grafomotoriky
- k upřesnění laterality
- ke zjištění aktuální úrovně rozvoje dílčích funkcí
- vyšetření ke zjištění rizika rozvoje poruch učení: **Test rizika poruch učení u raných školáků** (preventivní vyšetření pro děti ve věku od 6-ti let do ukončení prvního pololetí školní docházky, zaměřené na zjištění úrovně základních předpokladů pro zvládání nácviku čtení a psaní. Odhalení eventuelních slabých míst umožňuje včasné zahájení péče, která pomáhá předjet či alespoň snížit závažnost možných poruch učení. Vyšetření provádíme jak individuálně, tak i přímo ve škole - viz nabídka pro školy.

KRÁTKODOBÁ PÉČE

- konzultace k rozvoji grafomotoriky
- konzultace k domácí stimulaci jednotlivých funkcí podmiňujících osvojování si školských dovedností /zrakové vnímání, sluchové vnímání, orientace v prostoru/, rozvoj pozornosti, řeči, logického myšlení, obecné informovanosti

DLOUHODOBĚJŠÍ PROGRAMY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ

- **grafomotoriky** (podle Heyrovské, podle Svobodové)
- **základních percepčních funkcí** (individuální nebo ucelený program k rozvíjení tzv. dílčích funkcí)
- **pozornosti** (druhotně i na částečný rozvoj percepčních funkcí a na získávání vhodných pracovních návyků a posílení pracovní schopnosti dítěte) - **program Hypo** - určen pro děti přibližně od 5,5 let do ukončení 1. pololetí první třídy, cena pracovních listů je 206,- Kč, v indiv. případech je umožněno jejich nakopírování rodiči. Setkání 1x za 7 - 14 dní (dle potřeby), trvání celkem 12 - 14 týdnů.
- **všeobecné informovanosti** - **program KUPREV** určen pro děti od 4 do 7-8 let, /cena materiálů pro rodiče a dítě se pohybuje kolem 400 Kč + poštovné, setkání 1x za 2 týdny, trvání celkem cca 16 - 18 týdnů. Program je zaměřen na celkovou orientaci dítěte vlastní osobou, v prostoru, čase, i orientaci sociální. Je sestaven pro dvojici rodič - dítě, v jeho průběhu se rodiče mohou naučit, jak s dítětem pracovat, rovněž dochází k upevnění vzájemných vztahů.
- **kurz fonematického uvědomování dle Elkonina** - Jedním ze stěžejních úkolů prvního ročníku je zvládnutí čtení. Pro osvojování si čtení a psaní jsou zvláště důležitým předpokladem jazykové schopnosti dítěte, mezi nimiž má, podle výzkumů, nejvýznamnější místo úroveň fonematického uvědomování. Fonematické uvědomování je schopnost vědomě pracovat s částmi slov na úrovni nejmenších slyšených jednotek - hlásek, uvědomovat si sluchovou stavbu slova, rozeznat pořadí zvuků řeči, uskutečňovat rozkládání a skládání slova na hlásky i složitější manipulace s hláskami i slabikami. Program, zaměřený na rozvoj právě této oblasti, je využíván v celé řadě zemí, jeho modifikace pro český jazyk byla v ČR ověřována již v letech 2002 - 2003 a potvrdila jeho vysokou efektivitu. Kurz je rozložen do 32 lekcí v délce trvání 45 minut. V případě zájmu je součástí kurzu i průběžné seznamování s cviky k rozvoji grafomotoriky. S dětmi pracujeme obvykle individuálně, možná je i práce v malé skupince. Setkávání 1x týdně, nutno zakoupit pracovní sešit pro dítě (cena asi 150,- Kč + poštovné), kurz zahajujeme obvykle na přelomu září a října.

U všech stimulačních programů vítáme osobní účast rodičů, pokud to není možné, je nutno se př převzetí dítěte seznámit s obsahem setkání. Vždy se předpokládá, že v mezidobí dítě doma s rodiči pravidelně pracuje podle doporučení speciálního pedagoga.

Objednat se možno osobně, písemně, telefonicky nebo e-mailem